

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тверской государственный университет»  
Центр международного сотрудничества  
Кафедра русского языка как иностранного

**МЕТОДИКА  
ВКЛЮЧЁННОГО ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Тверь 2018

УДК 811.161.1 - 054.6

ББК Ш141.12. - 99

М 54

Редакционная коллегия:

*Отв.редакторы:*

Йоханна Виймаранта, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой русского языка ун-та Турку; Л.Г.Громова, канд.пед.наук, доцент, зав. кафедрой русского языка как иностранного Тверского государственного университета.

*Редакторы:*

Е.А.Гасконь, канд.пед.наук, доцент; А.Б.Гурин, канд.пед.наук, доцент;  
Е.П.Рожнова, канд.фил.наук, ст.преподаватель; Ж.А.Крылова, ст.преподаватель  
(кафедра РКИ Тверского государственного университета)

**М54 Методика включенного обучения русскому языку как иностранному:**  
коллективная монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 395с.

ISBN 978-5-7609-1355-5

В монографии рассматриваются актуальные проблемы методики обучения иностранных студентов русскому языку по программе включённого профиля в российском вузе, теоретические и практические аспекты обучения иностранцев в русской лингвокультурной среде. Обобщается многолетний опыт академического и научного сотрудничества кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета с зарубежными университетами стран Европы и Азии.

УДК 811.161.1 – 054.6

ББК Ш141.12 - 99

ISBN 978-5-7609-1355-5

© Коллектив авторов, 2018

© Тверской государственной  
университет, 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Предисловие</b> (Л.Г. Громова) .....	5
<b>Глава I. Включённое обучение РКИ – история и современность</b>	
<i>Введение</i> .....	8
Часть 1. Из истории включённого обучения РКИ (Е.А. Гасконь) .....	9
Часть 2. Включённое обучение на современном этапе (Л.Г. Громова) .....	15
Часть 3. Основные положения методики включённого обучения. Современные подходы и принципы обучения русскому языку и культуре (Л.Г. Громова).....	36
Часть 4. Роль и функции преподавателя и студента в координатах субъектно-субъектного сотрудничества (Е.А. Гасконь) .....	49
Часть 5. Прагматика в системе включённого обучения РКИ (А.Б. Гурин).....	59
Часть 6. Оппозиция «своё» / «чужое» в практике преподавания русского языка и культуры в университете Турку (Т. Буданова, Й. Виймаранта) .....	64
<i>Заключение</i> .....	75
<b>Глава II Обучение грамматике и лексике</b>	
<i>Введение</i> .....	77
Часть 1. Основные подходы к обучению русской грамматике (Е.А. Гасконь) .....	78
Часть 2. Содержание курсов по лексике и грамматике (Е.А. Гасконь) .....	88
Часть 3. Методические приёмы и система упражнений при обучении грамматике и лексике (Е.А. Гасконь) .....	100
Часть 4. Игровые приёмы при обучении грамматике и лексике (Е.А. Гасконь) .....	105
Часть 5. Курс «русский глагол» в иностранной аудитории (Е.А. Гасконь) .....	125
Часть 6. Роль обучающей программы «Вилле» в овладении студентами русской грамматики в Финляндии (П. Пеландер)..	142
<i>Заключение</i> .....	147
<b>Глава III Обучение переводу</b>	
<i>Введение</i> .....	148
Часть 1. Письменный перевод с финского языка на русский (Л.Г. Громова).....	149
Часть 2. Современные переводческие теории (Л.Г. Громова) .....	156
Часть 3. Методическая модель обучения/учения в курсе письменного перевода. Лингвокультурологический анализ текста (Л.Г. Громова) .....	163
Часть 4. Формирование билингвизма при обучении переводу финских студентов в русле теории языковых контактов (Л.Г. Громова) .....	169
Часть 5. Особенности изучения русского языка финскими студентами (Е. Казакова).....	183
<i>Заключение</i> .....	197
<b>Глава IV. Обучение русской художественной литературе</b>	
<i>Введение</i> .....	198
Часть 1. Методические подходы и принципы обучения русской художественной литературе (Ж.А.Крылова) .....	199
Часть 2. Цели и задачи обучения русской художественной литературе (Ж.А.Крылова) .....	211
Часть 3. Методические приёмы обучения чтению художественного текста (Ж.А.Крылова) .....	222
Часть 4. Формирование лингвокультурной компетенции при изучении русской литературы (Ж.А.Крылова) .....	232
Часть 5. Комментированный просмотр художественного фильма как один из приёмов изучения литературного произведения (Ж.А.Крылова). .....	237
Часть 6. Проблемы контроля усвоения/овладения материалом при чтении русской художественной литературы (Ж.А.Крылова) .....	242

Часть 7. Русская литература в университете Турку ( <i>Т. Буданова, Й. Салминен</i> ).....	254
<i>Заключение</i> .....	261
<b>Глава V. Обучение страноведению и русской культуре</b>	
<i>Введение</i> .....	263
Часть 1. Компетенции при обучении страноведческим дисциплинам ( <i>А.Б. Гурин</i> ).....	264
Часть 2. Особенности формирования межкультурной компетенции иностранцев при обучении страноведению ( <i>Л.Г. Громова</i> ).....	279
Часть 3. Учебная экскурсия как средство формирования поликультурной личности ( <i>А.Б. Гурин</i> ) .....	293
<i>Заключение</i> .....	297
<b>Глава VI. Обучение устной речи</b>	
<i>Введение</i> .....	299
Часть 1. Обучения в русской лингвокультурной среде: основные подходы и принципы ( <i>Л.Г.Громова, Е.А.Гасконь</i> ) .....	300
Часть 2. Основные подходы и принципы при обучении устной речи ( <i>Л.Г. Громова, Е.А. Гасконь</i> ) .....	318
Часть 3. Лингвометодическая организация речевой среды как фактора формирования умений устной речи (натурные уроки) ( <i>Л.Г. Громова, Е.А. Гасконь</i> ).....	308
Часть 4. Ролевая игра при обучении устному русскому общению в официально-деловых ситуациях ( <i>Л.Г. Громова, Е.А.Гасконь</i> ) .....	318
Часть 5. Игровые приёмы обучения устной речи ( <i>Е.А. Гасконь</i> ).....	326
Часть 6. Возможности метода тандем-обучения для подготовки к программе включённого обучения в российском вузе. Подходы и принципы ( <i>Л.Г. Громова, Е.Л. Кудрявцева</i> ) .....	335
Часть 7. Фонетические и орфографические сложности в русском языке для носителей финского языка ( <i>Е. Вихервя, Е. Казакова</i> ) .....	339
<i>Заключение</i> .....	350
<b>Глава VII. Обучение письменной речи</b>	
<i>Введение</i> .....	351
Часть 1. Роль и место письменной речи в обучении иностранцев русскому языку ( <i>А.Б. Гурин</i> ).....	352
Часть 2. Стилиевая дифференциация русского языка и проблематика обучения письменной речи иностранных студентов включённого обучения ( <i>А.Б. Гурин</i> ).....	356
Часть 3. Основы методики формирования навыков письменной речи на занятиях в аудитории иностранцев, изучающих русский язык по программам включённого обучения ( <i>А.Б. Гурин, Е.П. Рожнова</i> ) .....	362
Часть 4. Методика обучения написанию резюме ( <i>Е.П. Рожнова</i> ) .....	369
Часть 5. Роль и место жанра эссе при обучении иностранцев русскому языку ( <i>Е.П. Рожнова</i> ).....	374
Часть 6. Методика обучения написанию эссе ( <i>Е.П. Рожнова</i> ) .....	377
Часть.7. Методика обучения написанию реферата ( <i>А.Б. Гурин</i> ).....	387
<i>Заключение</i> .....	391
<b>Заключение</b> ( <i>А.Б.Гурин</i> ) .....	392
<b>Сведения об авторах</b> .....	394

## ПРЕДИСЛОВИЕ

XXI век стал эпохой глобализации, активной академической мобильности различных контингентов учащихся и представителей различных профессий, интенсивных межкультурных контактов и межкультурной коммуникации. Это потребовало переосмысления концепции преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. Идея «диалога культур» привлекла пристальное внимание методистов, лингвистов, культурологов к проблемам языкового межкультурного образования.

Наряду с различными профилями обучения особенно актуальным стало включённое обучение, которое относят к краткосрочным формам (профилям) обучения иностранных филологов в российских вузах [Щукин 2003: 86-88]. Включённое обучение требует тесного сотрудничества и координации деятельности российского вуза с зарубежными вузами-партнёрами на этапе планирования программы, организации учебного процесса и анализа результатов обучения.

Начиная с 2000 года, в Тверском государственном университете на кафедре русского языка как иностранного по данному профилю ведётся обучение студентов-филологов и переводчиков европейских университетов, Финляндии, Франции, Великобритании, Германии, Бельгии, а также, начиная с 2012 года, на кафедре обучаются студенты КНР из университета Сямэнь. Востребованность данного профиля в системе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному, с одной стороны, и отсутствие описания методики включённого обучения в российской методической науке, с другой, побудило коллектив кафедры РКИ к теоретическому осмыслению и обобщению опыта преподавания в рамках данной формы и написанию монографии.

Особенно тесное академическое и научное сотрудничество сложилось с университетами Финляндии, такими как университет Восточной Финляндии, Хельсинки, Ювяскюля, Тампере, Турку, Або Академи, поэтому в монографии уделяется большое внимание обобщению опыта работы с финскими студентами.

Важной, с точки зрения организации включённого обучения, является изучение этнокультурных особенностей контингента, а также уровня владения языком, в том числе уровня предшествующей подготовки на родине, которая предполагает знание основ системы русского языка и правил функционирования, определённый лексический запас и уровень развития речевых навыков и умений, наличие знаний о русской культуре и социокультурных стереотипах.

Ориентация монографии на описание методики преподавания курсов устной и письменной речи, русской художественной литературы, лингвистических и страноведческих курсов, курса письменного перевода обусловлено учебными программами, принятыми совместно с направляющими студентов зарубежными университетами. Программа включённого обучения является открытой системой и меняется в зависимости от потребностей студентов, например, курс практической фонетики вводится, если у студентов имеется необходимость в совершенствовании умений интонации и произношения. Также в зависимости от уровня владения языком добавляются лингвистические курсы и т.д.

В новой образовательной парадигме, которая активно начала формироваться на рубеже веков и которая утверждает комплексное обучение языку и культуре, в методике преподавания РКИ большое внимание стало уделяться изучению особенностей коммуникативного поведения представителей разных культур, технологий иноязычного образования, а также исследованию проблем межкультурной коммуникации [Hall E.T. 1989; Bennet; 1998 Трушина 2007; Стернин 2000; Тер-Минасова 2000, Вежбицкая, Воробьёв 2003; Громова 2003; Мустайоки, Протасова 2004; Лысакова 2004; Прохоров, Стернин 2006; Бердичевский 2007: 29-33; Прохоров 2008; Пассов 2010, Кузовлев 2010; Турунен 2010 и др.]. Разрабатываются основы межкультурного образования, направленные на создание практических методик [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, Пассов 2011 и др.].

Сегодня программы включённого профиля отвечают современным требованиям культуру-ориентированного обучения, что находит своё отражение

в содержании, а также подходах, методах, принципах и конкретных приёмах обучения/учения. Основным подходом является комплексный подход, позволяющий учитывать особенности видов речевой деятельности, предметного содержания курсов и межпредметных связей, достигая практических целей и задач обучения. В методике включённого обучения важнейшую роль играет особым образом организованная посредством системы методических приёмов лингвокультурная среда, позволяющая максимально использовать её языковой и культурный потенциал в учебных целях.

Авторы монографии имеют большой практический опыт преподавательской работы на кафедре РКИ Тверского государственного университета, а также на кафедре русского языка университета Турку (Финляндия). В монографии также представлены исследования молодых учёных-докторантов и студентов-магистрантов университета Турку.

Научную актуальность монографии авторы усматривают в том, что на сегодняшний день в методической литературе назрела большая потребность в комплексном исследовании особенностей профиля включённого обучения, который является перспективной формой обучения иностранных студентов в России, но не был предметом специального исследования.

Авторы выражают надежду, что представленный в монографии материал будет интересен и полезен коллегам, а также будущим преподавателям русского языка как иностранного в России и за рубежом.

## Глава I

### Включённое обучение РКИ – история и современность

#### *Введение*

Вузовская методика включённого обучения, являясь частью общей методики преподавания русского языка как иностранного, имеет свою историю формирования, которая излагается в данной главе, а также уделяется внимание особенностям этой формы обучения, нашедшим отображение в целях обучения, сроках, содержании, методах, подходах и принципах обучения, особом контингенте студентов, имеющем свои характеристики.

Именно этим основополагающим проблемам, который неизбежно встают при организации процесса усвоения/овладения русским языком иностранными студентами во время обучения в русской лингвокультурной среде посвящается данная глава. В ней определены основные черты включённого обучения в парадигме современного межкультурного образования, главнейшие подходы к обучению, а также рассматриваются общие и частные проблемы взаимодействия культур при формировании межкультурной компетенции студентов.

Авторами монографии, как было отмечено ранее, представлен анализ многолетнего опыта преподавательской и исследовательской работы кафедры РКИ в тесном контакте с зарубежными вузами-партнёрами (особенно с вузами Финляндии), позволивший подробно описать особенности современного контингента студентов-участников включённого обучения. Студенты, как правило, владеют несколькими иностранными языками и являются поликультурными личностями, носителями учебного или естественного билингвизма. Тесные научные контакты с преподавателями финских университетов, проведение совместных семинаров и конференций, общие исследования, позволили уделить контингенту включённого обучения из финских университетов основное внимание при описании методики преподавания данного профиля.



## **Часть 1. Из истории включённого обучения РКИ**

Включённое обучение в научно-методической литературе определяется как «вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в российских вузах, входящий составной частью в национальную систему подготовки по специальности «филолог», «учитель русского языка» [Щукин 2003: 86].

Началась эта форма взаимодействия российских и иностранных вузов ещё в 1966/67 учебном году, когда в Советский Союз приехали впервые на включённое обучение иностранные студенты из вузов ГДР на десять месяцев [Борисова, Митрофанова, Сурмолина, 1989]. Это были студенты 3 курса языковых специальностей. По окончании учёбы высокую эффективность этой формы обучения увидели и преподаватели, и студенты. С тех пор популярность изучения русского языка по программам включённого профиля начала расти. В 1983 году было проведено рабочее русско-финское совещание, на котором была разработана и утверждена программа включённого обучения финских студентов, рассчитанная на пять месяцев. В Советский Союз вплоть до начала девяностых годов приезжали обучаться по таким программам студенты из Польши, Чехословакии, Венгрии, Ирака, Монголии, Вьетнама и других стран.

В этот период была разработана теоретическая база включённого обучения как особой формы обучения и созданы учебные пособия для неё. Так, концепцией включённого обучения занимались А.И. Борисова, О.Д. Митрофанова, Р.С. Сурмолина, которые охарактеризовали особенности включённой формы обучения, а затем попытались конкретизировать научно-исследовательский и педагогический поиск в этом направлении, определив в качестве приоритетных его задач развитие фонетических и лексико-стилистических навыков из компонентов, составляющих коммуникативную компетенцию студентов [Борисова, Митрофанова, Сурмолина 1989].

За тем, как происходит обучение студентов по этой системе, наблюдали также и наши зарубежные коллеги. Так, например, преподаватели из Германии

А. Шарф и Г. Шеперс сделали вывод о том, что для повышения эффективности этой формы обучения надо улучшить языковую подготовку студентов на родине до начала обучения в России. [Шарф, Шеперс 1983; 1989].

Организационные формы включённого обучения охарактеризовал А.Н. Щукин. Он выяснил, что помимо аудиторных (грамматико-речевых и речевых) и внеаудиторных практических занятий во время включённого обучения целесообразно использовать консультации, лекции (причём предпочтение должно отдаваться проблемным лекциям, обеспеченным тезисными планами и конспектами и носящим характер беседы лектора со слушателями), спецкурсы и спецсеминары, а также пассивную учебную ознакомительную практику [Щукин, 1983].

Содержанию включённого обучения особо уделяли внимание Г.В. Донченко, Н.Г. Крылова, А.В. Берёзова, Л.Г. Мохова, А.В. Клемина, Т.Д. Соколовская, Н.А. Лобанова, И.П., Слесарева, И.И. Потапова, К.И. Чуркина, А.Н. Щукин. При этом затрагивались разные проблемы. Говорилось, в частности, о создании учебника для этого вида обучения, о необходимости координации теоретического и практического курсов русского языка, о предпочтительности аспектно-комплексного подхода в обучении РКИ, были разработаны основные принципы включённого обучения РКИ, учебная программа.

Такая работа велась вплоть до начала 90-х годов XX века. В постперестроечный период в России данный вид обучения утратил свою актуальность, однако в начале XXI века интерес к нему вновь возрос. По программам включённого обучения стали заниматься иностранные студенты как гуманитарных университетов и институтов (например, Казанского (приволжского) федерального университета, Воронежского государственного педагогического университета, Владимирского госуниверситета, Тихоокеанского госуниверситета (г. Хабаровск), Байкальского университета экономики и права, Белгородского госуниверситета, Орловского госуниверситета и др.), так и вузов других направлений (например, Ивановского

химико-технологического университета, Российского аграрного университета МСХА им. К.А. Тимирязева и др.).

В начале XXI века в связи с изменением экономико-политических условий в России в ситуации на рынке образовательных услуг произошли перемены. Изменилась география стран, присылающих слушателей на включённое обучение, программы, возраст обучающихся, цели и задачи студентов, обучающихся по данному профилю, и другие параметры.

Попытаемся представить в таблице основные особенности включённого профиля обучения с момента его появления в преподавании РКИ и сопоставить их с современным состоянием этого вида обучения.

**Таблица 1.**

**Характерные особенности включённого обучения РКИ  
в разные периоды его развития**

Параметры	Включённое обучение – 80-е гг. XX в.	Включённое обучение – начало XXI века
Контингент	Молодёжь, студенты 22-25 лет из Германии, Венгрии, Чехословакии, Монголии, Польши, Болгарии и других стран; на обучение в Россию приехали впервые; русский язык начали изучать в школах; в момент приезда в Советский Союз обучались на третьем курсе институтов и университетов – т.е. примерно однородный контингент с приблизительно одинаковым уровнем подготовки.	Студенты разного возраста из Финляндии (от 20 до 58 лет), студенты 20-25 лет из Франции, Китая, Великобритании, в т.ч. дети русских эмигрантов, выросшие за границей, но имеющие опыт общения на русском языке в семьях с одним из родителей, билингвы и трилингвы, дети бывших граждан Эстонии, Украины, Беларуси; учащиеся с разным сроком предварительного обучения (кто-то начал изучать русский язык в школе, кто-то – в колледже, кто-то – в университете), разный опыт применения языка (кто-то учился в России уже в других университетах, кто-то в России впервые), перерывы в изучении

		русского языка (в т.ч. перед самым приездом в Россию), на момент приезда в Россию обучаются на разных курсах, начиная со второго по пятый – т.е. более разнородный, гетерогенный контингент; разный уровень подготовки студентов.
Сроки	5 месяцев или 10 месяцев обучения.	От 8 до 28 недель + каникулы для студентов, приезжающих на срок от 10 недель (так определяет направляющая сторона).
Програм- мныетреб ова- ния	Правильно строить высказывания репродуктивного и продуктивного характера, на основе прочитанного, прослушанного, а также собственного опыта, сделать доклад (продолжительностью 10 минут), принять участие в диалоге с носителями языка (в т. ч. на профессиональные темы), употребляя средства стилистической окраски речи и фразеологизмы; понимать устную речь, произносимую носителями языка, в т. ч. лекцию, телепрограмму, радиопередачу, произносимую в темпе ок. 80 слов/мин, сформировать умения работать с художественным текстом (читать, понимать и анализировать его), а также с текстами на профессиональные темы; правильно оформлять орфографически, пунктуационно, стилистически письменный текст, уметь конспектировать лекции и печатный	Сформировать умения и навыки по всем видам речевой деятельности, близкие к тем, которые представлены в стандартах базового (для шотландцев), 1-го (для французов) и 2-го (для финнов) сертификационного уровня (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М. – СПб.: «Златоуст», 1999); сформировать умения работать с оригинальным художественным текстом (читать, понимать и анализировать его).

	текст, писать изложения, сочинения, отзыв, деловое и личное письмо, доклад, реферат, курсовую работу; расширить теоретические знания, касающиеся системы языка и методики его преподавания.	
Социальный (профессиональный) заказ	Филологи, будущие преподаватели русского языка.	Переводчики, филологи, в т. ч. будущие преподаватели русского языка, журналисты, представители других специальностей, изучающие русский язык как второй иностранный (экономисты, историки, будущие работники сферы туристического бизнеса).
Содержательные доминанты	Практика русского языка, практическая стилистика, устная речь, методика преподавания русского языка.	Практика русского языка, практическая стилистика, устная речь и общественная жизнь России (страноведение и лингвострановедение).
Мотивация и мотивирующие факторы	Интерес к русскому языку, возможность легко найти работу по специальности.	Возможность легко найти работу, связанную с Россией, интерес к русскому языку как к «экзотическому» в определённой степени языку.

Как видно из таблицы, система включённого обучения со временем претерпела целый ряд изменений. В настоящее время контингент учащихся стал более гетерогенным по возрасту, национальности, языковой и речевой подготовке; сократились сроки пребывания студентов в стране изучаемого языка. Из программ для филологов исчезла дисциплина «Методика преподавания русского языка как иностранного», содержание обучения приобрело более практическую направленность. Расширился социальный заказ

стран, присылающих студентов на обучение, а в связи с изменениями в политической, экономической и социальной обстановке несколько другими стали и мотивоформирующие факторы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова А.И., Митрофанова О.Д., Сурманина Р.С. Включённое обучение: проблемы, решения, поиски // Русский язык за рубежом. 1989. №1. С. 56-60.
2. Донченко Г.В. Задачи практического курса русского языка в системе включённого обучения // Краткосрочное обучение русскому языку: Аспекты работы. Л.: ЛГУ, 1987. С. 37-41.
3. Донченко Г.В. Особенности включённого обучения зарубежных студентов-филологов. Роль преподавателя в обучении / Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1979. С. 231-239.
4. Донченко Г.В., Крылова Н.Г., Берёзова А.В., Мохова Л.Г. Концепция практического курса русского языка на этапе включённого обучения и её отражение в учебнике // Русский язык за рубежом. 1989. №1. С.66-70.
5. Кленина А.В., Соколовская Т.Д. Лингвометодические основания координации теоретических курсов современного русского языка во включённом обучении // Русский язык за рубежом. 1989. №1. С. 76-81.
- Кленина А.В. Лингвометодические проблемы включённого курса теории языка // Русский язык за рубежом. 1983. № 4. С. 72-76.
6. Лобанова Н.А., Потапова И.И. Содержание и организационные формы стажировки по типу включённого обучения // Русский язык за рубежом. 1983. № 4. С. 63-67.
7. Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Содержание практического курса русского языка для филологов и его отражение в учебнике // Русский язык за рубежом. 1981. № 3. С. 51-55.

8. Чуркина К.И. О преемственности практического курса русского языка во включённом типе обучения // Русский язык за рубежом. 1983. №4. С.82 – 84.
9. Шарф А., Шеперс Г. Включённое обучение в системе подготовки будущих учителей русского языка в ГДР // Русский язык за рубежом. 1983. № 4. С. 55-59.
10. Шарф А., Шеперс Г. Первый анализ опыта включённого обучения в новой системе подготовки учителей русского языка в ГДР // Русский язык за рубежом. 1989. №1. С.60-66.
11. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.
12. Щукин А.Н. Организационные формы включённого обучения // Русский язык за рубежом. 1983. № 4. С. 68-71.

## **Часть 2. Включённое обучение на современном этапе**

Включённое обучение с начала 90-ых годов прошлого века к настоящему времени после некоторого спада снова активно развивается. Тем не менее, в методике преподавания русского языка как иностранного в целом произошли большие изменения, детерминированные изменившимися условиями культурного взаимодействия между странами, вызванного процессами глобализации, а также интенсивными межкультурными контактами и международными академическими обменов.

### **Особенности формы включённого обучения**

В настоящее время включённое обучение является востребованной и эффективной формой и представляет собой особый профиль или вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в российских вузах [Щукин 2003:86]. Период обучения в российском вузе входит в национальную систему подготовки по специальности «Филолог» и определяется потребностями и программами иностранного вуза-партнёра. Зарубежные коллеги высоко оценивают роль включённой формы на

современном этапе, подчёркивая эффективность обучения непосредственно интегрированного в жизнь российского общества [Кортениэми 2015: 102].

Начиная с 2000 года, в Тверском государственном университете на кафедре русского языка как иностранного по данному профилю ведётся обучение студентов-филологов и переводчиков европейских университетов [Громова 2008, 2010; Гасконь 2012]. Особенно тесное сотрудничество сложилось с университетами Финляндии, Франции, Великобритании, Германии, Бельгии, а также, начиная с 2012 года, на кафедре обучаются китайские студенты из университета Сямэня и с 2017 года из Нанкина.

Важной с методической точки зрения особенностью включённого обучения является наличие у студента предшествующей подготовки на родине, которая предполагает знание основ системы русского языка и правил функционирования, лексический запас, определённый уровень развития речевых навыков и умений, фоновые знания, знания о русской культуре и социокультурных стереотипах, а также сформировавшееся отношение к России и россиянам.

Входное тестирование, которое выполняется по прибытии в Россию, является обязательным, так как даёт представление об уровне подготовки студента, позволяет сформировать группы для эффективной работы и создать рабочую программу каждого курса с учётом уровня владения студентами русским языком и этнокультурной спецификой группы. Уровни владения варьируют у студентов из разных стран от базового до I и иногда II сертификационного уровня системы ТРКИ (A2, B1 до B2 по европейской системе). Например, уровень владения русским языком студентов из Финляндии, университета Альберта Людвиг (Фрайбург, Германия) и Гента (Бельгия), Сямэнь (Китай), в основном, соответствует I сертификационному уровню ТРКИ (B1, B2). Уровень владения студентами из Великобритании и Франции, как правило, освоен в объёме базового уровня ТРКИ (A2).

Вторая особенность – кратковременность данной формы обучения. Сроки обучения колеблются от 10 до 15 недель, исключением является 34- недельный



срок обучения китайских студентов. Опыт работы кафедры показывает, что каждый университет исходит из своих программ и возможностей отправить студентов на обучение. С 2009 года в программе включённого обучения Финляндии, которую курирует Александровский институт Хельсинкского университета, участвуют 6 университетов: Хельсинкский ун-т, ун-т Восточной Финляндии, ун-ты Тампере, Ювяскюля, Турку и Або Академи (Турку). Обучение регламентируется следующими программами: 15-недельная программа ун-та Ювяскюля в 1-ом семестре, 12-недельная программа ун-ов Восточной Финляндии, Тампере, Турку, Або Академи во 2-ом семестре и 10-недельная программа ун-та Хельсинки в летний период. В основном, в программе участвуют студенты второго года обучения, кроме Хельсинкского ун-та, который направляет студентов в конце первого курса.

Также на кафедре РКИ обучаются студенты из Великобритании, Германии, Франции и Бельгии. Университет Глазго, например, направляет студентов на 8 месяцев, так как уровень владения студентами определяется как базовый или А2-В1. Более длительный срок позволяет им получить хорошие результаты, усовершенствовать владение устной и письменной речью до уровня В2. Студенты из Франции (ун-т Монпелье) и немецкие студенты (ун-т Фрайбурга) направляются на весь год, однако в I семестре совершенствуют общее владение русским языком на кафедре РКИ, а во II семестре продолжают обучение на филологическом факультете, выбрав нужные курсы. Студенты китайских университетов направляются на 3-ем курсе и владеют русским языком на уровне В1-В2. Включённое обучение у них продолжается до 34 недель.

Нужно отметить, что уровень сформированности навыков и умений в различных видах речевой деятельности у представителей разных стран обусловлен особенностями родного языка, методами и подходами, целями обучения, которые были важными при обучении на родине, а также ролью родного языка в международной коммуникации. Например, китайские студенты испытывают фонетические трудности, для студентов из Великобритании сложность представляет понимание звучащей русской речи, для студентов из

Финляндии зачастую бывает трудно проявлять инициативу при вступлении в коммуникацию в русской языковой среде. Знание этих особенностей позволяет организовать обучение более эффективно.

Третья особенность данного профиля – обучение в русской лингвокультурной среде, что даёт очевидные преимущества перед обучением в иноязычной среде и определяет основные подходы и принципы обучения, позволяющие добиться хороших результатов в овладении устной и письменной речью, а также в обучении курсам предметного содержания. Русский язык является целью и средством обучения. (Подробнее см. в Главе 2.)

Четвёртая особенность касается языковой и культурной идентичности студентов – более широкое распространение получает явление билингвизма/полилингвизма, ведущее к увеличению группы студентов-билингвов/полилингвов с родным русским, а также с другими родными языками.

Далее охарактеризуем цели и содержание включённого обучения, а также и особенности контингента. Следует заметить, что цели и содержание обучения также определяются зарубежными университетами-партнёрами в тесном контакте с российскими университетами.

### **Основные цели и содержание включённого обучения**

Включённая форма обучения в российских вузах, несомненно, является чрезвычайно важным этапом подготовки компетентных специалистов филологов и переводчиков, получающих образование в зарубежных университетах. Языковая и культурная среда, в которую студент погружается в России, оказывает мощное обучающее и мотивирующее воздействие, а также преобразованная под руководством преподавателей в особую «лингвометодическую среду» предоставляет возможности неограниченного самообучения и самореализации в условиях естественной коммуникации [Орехова 2003].

В новой образовательной парадигме, которая активно начала формироваться на рубеже веков и утверждает комплексное обучение языку и

культуре, в методике преподавания РКИ большое внимание стало уделяться изучению особенностей коммуникативного поведения представителей разных культур, технологий иноязычного образования, а также исследованию проблем межкультурной коммуникации [Hall E.T. 1989; Bennet; 1998 Трушина 2007; Стернин 2000; Тер-Минасова 2000, Вежбицкая, Воробьёв 2003; Громова 2003; Мустайоки, Протасова 2004; Лысакова 2004; Прохоров, Стернин 2006; Бердичевский 2007: 29-33; Прохоров 2008; Пассов 2010, Кузовлев 2010; Турунен 2010 и др.]. В методике преподавания РКИ активно внедряется культуро-ориентированное обучение, разрабатываются основы межкультурного образования, направленные на создание практических методик [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, Пассов 2011 и др.].

Важно подчеркнуть, что в рамках данной парадигмы происходит расширение целей обучения на включённом этапе: если ранее в качестве основной провозглашалось развитие коммуникативной компетенции – «активизация и совершенствование уже приобретённых навыков и умений при максимальном использовании условий обучения и речевой среды» [Щукин 2003: 86-87], то в настоящее время наряду с коммуникативной компетенцией ставится задача формирования межкультурной компетенции [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, Пассов 2011; Громова, Гурин 2015 и др.].

Основные цели обучения на современном этапе – повышение компетентности студентов-филологов посредством овладения русским языком как средством общения в контексте русского коммуникативного поведения и межкультурной коммуникации, усовершенствование фундаментальных филологических знаний, пополнение знаний и формирование представлений о русской культуре, истории и общественной жизни современного российского общества, необходимых для профессиональной деятельности будущего филолога и переводчика.

Указанные цели обусловлены социальным (профессиональным) заказом присылающей стороны: на включённое обучение приезжают будущие филологи, в т.ч. будущие преподаватели русского языка, журналисты, переводчики,

представители других специальностей, изучающие русский язык как второй или третий иностранный (экономисты, историки).

Эти цели достигаются при изучении курсов, заявленных зарубежными вузами-партнёрами, подобранных с учётом возможности максимального погружения в русскую лингвокультурную среду.

Конкретизируя содержание обучения, можно выделить следующие аспекты и цели обучения:

1) **Лингвистический аспект:** курсы «Русский глагол», «Синтаксис», «Фразеология», «Письменный перевод с родного (финского) на русский язык», «Перевод с русского на английский».

Цели:

а) повышение умений практического владения устной и письменной русской речью, совершенствование грамматических навыков и умений, необходимых для перевода, чтения, письма, аудирования и практики русской разговорной речи;

б) увеличение лексического запаса студентов; ознакомление с функциональными стилями и фразеологией русского языка;

г) совершенствование и формирование специфических умений письменного перевода аутентичных текстов с родного языка на русский.

2) **Коммуникативный аспект:** практические курсы русского языка «Устная и письменная речь»:

Цели:

а) в курсе устной речи – формирование коммуникативной и межкультурной компетенции для успешного общения в отобранных ситуациях социокультурной и официально-деловой сфер общения;

б) в курсе письменной речи – ознакомление с особенностями функциональных стилей русского языка, развитие умений создания письменных текстов различных жанров, в том числе резюме, аннотаций, эссе, рефератов.

3) **Культурологический аспект:** курс «Русская художественная литература».

Цели:

а) формирование умений чтения художественной литературы, в том числе, культурной компетенции (фоновые знания, лексика с культурным компонентом и др.) для ознакомления студентов с классическими и современными произведениями русской художественной литературы XIX-XXI веков, понимания авторского смысла, заложенного в произведении.

4) **Страноведческий аспект:** курсы «Россия сегодня», «История, культура, общество России», «Общественная жизнь России», «Медиатекст», «Обучающие ресурсы русскоязычного Интернета».

Цели:

а) формирование предметной и социокультурной компетенции (включающей межкультурную компетенцию) посредством теоретического ознакомления с русской историей, культурой и жизнью российского общества, новыми тенденциями в масс-медиа, а также активного освоения русской культурной среды при личном участии в различных культурных событиях, осмысления традиций русской жизни в сравнении с традициями родной культуры.

**Содержательная база** для реализации программ включённого обучения обеспечивается типовыми учебными и учебно-методическими пособиями, созданными преподавателями кафедры РКИ, обеспечивающими эффективную работу по каждому из аспектов и удовлетворяющими требованиям программы. Содержание каждого из учебных пособий совершенствуется и обновляется. Особенно это касается пособия «Встреча с Россией» [Громова, Гурин 2018], предназначенного для занятий по страноведческим курсам, таким как «Россия сегодня», «История, общество и культура России». Пособие переиздается ежегодно с поправками и дополнениями, касающимися реалий жизни российского общества.

Современный учебный процесс невозможно представить без активного использования технических средств. В рамках включённого обучения, как, впрочем, и в других формах, целесообразно использование аудиовизуальных

средств обучения (АВСО) [Азимов 1989, 2004; Мустайоки 2010; Никунласси 2015; Щукин 2003]. Также актуально привлечение мультимедийных средств, способствующих интегрированию разных видов информации (звуковой, визуальной) и помогающих обеспечить интерактивное взаимодействие с субъектом учебной деятельности. Важное место занимает обучение посредством электронных учебников, компьютерных программ, а также привлечения Интернет-ресурсов [Азимов 2004: 150–170; Ванхала-Анишевски 2012: 244–258; Мустайоки 2010: 122–154].

### **Особенности контингента студентов**

Одной из важных особенностей контингента студентов из европейских вузов, которую следует учитывать при организации учебного процесса, по мнению исследователей, является гетерогенность [Мустайоки 2010; Ванхала-Анишевски, Сиилин, Громова 2007; Мякиля 2003; Никунласси 2003; Мустайоки, Протасова 2003], которая обусловлена языковой и культурной идентичностью. Для одной части студентов русский язык является родным, а для другой – иностранным. Родным языком большей части студентов, обучающихся по программе включённого обучения, кроме русского также является французский, немецкий, финский, шведский, английский, китайский и др. Таким образом, на кафедре обучаются представители как координативного (естественного) билингвизма (*native speaker*), так и билингвизма благоприобретённого в процессе овладения русским языком как иностранным.

Исследование языковой и культурной идентичности бывших соотечественников, проживающих за рубежом, является актуальной проблемой, привлекающей внимание как российских, так и зарубежных учёных. В научной литературе нашли своё отражение следующие вопросы жизни и функционирования языка русского зарубежья: определены факторы, способствующие сохранению русского языка; охарактеризованы наиболее устойчивые и легко поддающиеся разрушению стороны языковой системы; показано, как живёт письменная форма языка у лиц, не получивших образования

на русском языке; описаны виды кодовых переключений с одного языка на другой [D. Andrews 1998; Е.А. Земская 2001, 2003; Красильникова Е.В. 2001; Зеленин 2004; Протасова 2005; Пуссинен 2010; Бергман 2017]. Н.А. Земская относит это поколение представителей русского зарубежья к «эмиграции четвёртой волны», а также подчёркивает, что всех представителей русского зарубежья, можно условно разделить на два полюса, в каждом из которых важной составляющей является осознание ценности родного языка и стремление к сохранению его [Земская 2003]. Формирование естественного билингвизма обусловлено наличием или отсутствием установки на сохранение языка, а также и других условий.

Термин, определяющий русский язык, которым владеют билингвы, к настоящему времени в международном сообществе методистов до конца не устоялся, о чём говорилось на Международной конференции в Хельсинки (7-9.06.17). В Финляндии его называют «домашним языком» 'kotikieli', указывая на сферу употребления [Пуссинен 2015]. Однако в названии курсов русского языка встречается термин «родной язык», например, «Обучение родному языку» 'Äidinkielen opetus'. По мнению исследователей из Германии в настоящее время укореняется термин «херитажный/эритажный» язык (выступление А. Бергман на конференции в Хельсинки, 2017), с английского «heritage speakers» [Polinski, Kagan 2007], что указывает на усиление процессов аттриции и доминирование языка страны, в которой проживает студент. Однако имеется определённая группа студентов, пусть и не такая многочисленная, для которых характерно симметричное развитие речевых умений и коммуникативной компетенции на обоих языках. В этой связи хотелось бы отметить, что для таких студентов оба языка могут являться родными, ведь статус языка в конце концов определяет сама языковая личность. Некоторые учёные, следуя российской традиции, на постсоветском пространстве для русских семей, сохранивших язык, предлагают употреблять термин русский как «другой родной язык», что указывает на унаследование его в семье от родителей в качестве языка предков [Кудрявцева, Громова, Берсенева 2014: 287-288].

Как показывают наши многолетние наблюдения и сравнительное изучение содержания культурной составляющей коммуникативной компетенции групп студентов с русским как родным/домашним/херитажным, данная подгруппа далеко неоднородна. В ней можно выделить группы, для которых прагматический, когнитивный и вербально-семантический уровни коммуникации всё ещё обусловлены русской культурой или уже культурой иной, внутри которой происходит русскоязычная коммуникация. Педагогическое наблюдение показывает, что формирование вторичной языковой личности происходит успешнее у тех студентов, которые свою языковую и культурную идентичность отождествляют с русской культурой. Однако, как упоминалось выше, количество таких носителей русского языка в зарубежье сокращается в связи с ассимиляцией и сменой поколений.

В этом направлении интересные исследования проводят финские исследователи, которые среди студентов-билингвов выделяют несколько групп: 1) русские, родившиеся в Финляндии, у которых русский дома был пассивным языком; 2) русские, родившиеся в Финляндии, которые дома использовали русский язык активно; 3) переехавшие в Финляндию в дошкольном возрасте и окончившие школу в Финляндии; 4) переехавшие в Финляндию взрослыми, окончившие школу в России; 5) студенты, приехавшие по обмену и желающие при обучении на русском отделении также изучать финский язык [Mäkilä 2003:183]. Данный критерий отражает условия формирования языковой личности в той или иной лингвокультурной среде и, несомненно, отражает степень владения русским как родным. Другие исследователи подчёркивают, что условия формирования играют важную роль, но определяющим фактором являются условия развития двуязычия, которые складываются для личности [Вирпиоя 2010: 393–394]. В разных странах условия развития будут неодинаковыми, поэтому данная проблема требует специального исследования.

Наиболее высокий уровень языковой и речевой компетенции по русскому языку отмечается у представителей пятой и четвёртой групп, т.е. у студентов, которые провели дошкольные или школьные годы в России. Однако лучшее



знание русской грамматики и русского языкознания обнаруживают российские студенты, обучающиеся в финских вузах по обмену. Финские преподаватели отмечают, что на одном конце шкалы стоят студенты, изучавшие родной язык в русском университете, а на другом конце – студенты, окончившие финскую гимназию и использующие русский язык в основном в общении с близкими и друзьями [Никунласси 2003:173].

Следует подчеркнуть, что студенты, которые приезжают в Россию на обучение в настоящее время, представляют различные группы, одни родились в России и переехали с родителями, другие родились уже в эмиграции и представляют 1-ую или 2-ую группы по вышеуказанной классификации.

У студентов, родившихся в Финляндии или переехавших в дошкольном возрасте и получивших среднее образование в финской школе и гимназии, зачастую наблюдаются значительные пробелы в знании орфографии, пунктуации и грамматики русского языка, хотя в школьном возрасте часть из них изучала русский язык в специальных группах по два часа в неделю. Отмечается также, что у данной категории представителей русского зарубежья происходит угасание родного языка, разрушение системы склонения и спряжения, сокращение запаса слов, преобладание разговорной лексики, стилевое смешение при несформированных умениях владения литературным языком, слабо развитые умения письменной речи [Никунласси 2003: 173–174]. Для этой группы студентов-билингвов очевидно ассиметричное владения языками, финский язык является доминантным.

Оценивая возможности добиться хороших результатов при обучении в финском вузе, студентами-билингвами нужно учитывать также уровень владения финским языком, т.к. многие курсы читаются на финском языке, например, такие как «Введение в русское языкознание» и «Введение в литературоведение». В период включённого обучения в российском вузе хорошее владение обоими языками обеспечивает успешное освоение многих курсов и в том числе «Письменный перевод с финского на русский». Как показывает опыт работы, языковая и речевая компетенция по русскому и

финскому языку представителей указанных групп имеет существенные различия.

Исходя из возможностей страны проживания, часть из числа естественных билингвов выбирает программу обучения русскому языку как родному, а другая – изучает русский язык в качестве иностранного. Для определённой группы студентов характерно неуверенное владение языком, угасание (аттриция) русского языка, обусловленное ограниченной сферой применения его внутри другой культуры. Исследователи в данном случае констатируют изменение языковой личности, переход от русской языковой личности к личности русскоязычной, что обусловлено процессом отчуждения русского языка от русской культуры [Прохоров 2008].

С когнитивной точки зрения процессы, происходящие в сознании координативного (естественного) и субординативного (приобретённого) билингва, не совпадают. Прежде всего, следует отметить тесную взаимосвязь языковых и культурных явлений в сознании естественного билингва, в результате чего в процессе общения происходит одновременное полное «переключение» языков и культур (переключение языка, на котором обращаются к билингву, является сигналом для переключения и экстралингвистических компонентов общения – наиболее ярко проявляется при неблизкородственных языках и культурах). В сознании же человека, изучившего язык как иностранный, подобное невозможно: он мысленно сознательно или подсознательно переводит все со своего родного или на свой родной язык, проигрывает ситуацию в рамках своей культуры, а затем «переводит» (а не автоматически без перерыва переключает) ее в культуру «чужую».

В связи с большим количеством программ, дающих возможность получать образование в других странах, в настоящее время наблюдается процесс интернационализации академического пространства, что меняет характеристики билингвизма. В группе естественных билингвов с русским языком как иностранным выделяются подгруппы с различными другими родными языками: каким-либо славянским, финно-угорским, шведским, немецким, греческим,

испанским и каким-либо другим языком. Вторым же иностранным языком, как правило, является английский. Русский язык чаще всего является четвёртым или пятым языком. С родным славянским (словацким, польским), греческим, испанским, венгерским, в первую очередь, прибывают студенты из университетов Великобритании. Из Финляндии и Германии – с родным русским языком. Также из университета Турку и Або Академи приезжают билингвы с родным шведским языком. В такой поликультурной группе преподавателю необходимо вдумчивое отношение к организации учебного процесса и подбору учебного материала с учётом взаимовлияния различных языков, особенно при обучении фонетике, грамматике, русского языка, переводу. Синтаксис, по утверждению учёных, поддаётся интерференции в более слабой степени.

### **Решение проблемы гетерогенности контингента**

Решение проблемы гетерогенности контингента может осуществляться в различных направлениях: организационном, дидактическом, методическом и психолого-педагогическом. В организационном плане предлагается создание отдельной программы и отдельных групп для носителей русского языка. Такая программа изучения русского языка как родного реализуется в некоторых зарубежных университетах, например, Хельсинкском университете, тогда как в других университетах русский язык изучается как иностранный [Ванхала-Анишевски, Сиилин 2006, Никунласси 2003]. В некоторых университетах Финляндии, например, на первом году обучения проводился корректировочный курс русского языка, который давал возможность дифференцированно подойти к русскоязычным студентам, но в настоящее время эти программы сокращены

Осенью 2017 года на кафедре РКИ Тверского государственного университета была впервые организована специальная группа естественных билингвов, которые с 2000 года обучались в смешанных группах. В группе билингвов обучались студенты из финского университета Ювяскюля и немецкого университета Альберта Людвига г. Фрайбурга. Для этой группы были разработаны специальные программы по всем основным курсам, за

исключением обобщающих лекционных занятий по страноведческому курсу «Общественная жизнь России». Первый опыт дал хорошие результаты, студенты были более мотивированы, активно работали, усовершенствовали именно те умения, которые были развиты слабее. По мнению студентов и преподавателей кафедры, эффективность занятий значительно повысилась. Для последующих групп студентов-билингвов совместно с зарубежными координаторами весной 2018 года были внесены изменения в содержание читаемых курсов, а также в программу обучения в России: введён дополнительный курс «Фразеология». Таким образом, у студентов появилась возможность выбора одного из лингвистических курсов: «Фразеология», «Русский глагол», а для студентов из университетов Финляндии предлагается ещё и курс «Письменный перевод с финского языка на русский».

Дидактическое и методическое направления работы предполагают, прежде всего, более полное определение коммуникативной и социокультурной компетенции студента-билингва с помощью входного тестирования. Следующим шагом является включение в различные курсы определённых тем по грамматике и синтаксису, стилистике и культуре речи актуальных для студентов-билингвов.

Психолого-педагогическое направление подразумевает личностно ориентированное обучение и поддерживание мотивации изучения русского языка на высоком уровне.

### **Особенности социокультурной компетенции студентов**

Очевидно, что представители зарубежных университетов в разной степени владеют национально-культурной спецификой русского языка, знаниями о русской культуре. Восприимчивость к приятию/неприятию фактов русской культурой достаточно сложно обусловлена и принадлежностью к стране, в которой студент прошёл аккультурацию, и отношением в этой стране к России и постсоветскому пространству. Например, студенты из стран Прибалтики, Восточной Европы, обучающиеся в западных университетах,

настроены к России более критично, чем даже коренные жители западных стран. В последнее десятилетие исследователи обращают внимание на негативный имидж России, создаваемый в медиа западных стран, что влияет на выбор русского языка и снижение интереса к языку [Мустайоки 2010]. Тем не менее, наши наблюдения показывают, что к русской культуре, россиянам сохраняется интерес и позитивное отношение, тогда как государственные институты вызывают больше неприятия и критики [Громова 2007].

Общеизвестно, что культура как один из аспектов содержания обучения, признаваемый методистами, включает фоновые знания, правила социокультурного коммуникативного поведения, а также знание прецедентных имён, текстов и лексики с культурным компонентом [А.Н. Щукин 2003: 282]. Изучение социокультурной/культурной компетенции естественных билингвов является важной задачей, которой пока не уделяется такого же серьёзного внимания как изучению языковой и речевой компетенции. В культурной компетенции билингвов с русским херитажным языком элементы русской культуры часто заменяются элементами второй культуры, и у носителей другой/нерусской культуры коммуникация также строится на вербально-семантическом, прагматическом и когнитивном уровнях по законам их родной культуры. Преподаватели на включённом этапе обучения наблюдают это явление на практике.

В этом направлении совместно с финскими исследователями была предпринята попытка сравнительного изучения социокультурной компетенции студентов с русским и финским родными языками. Далее приведём данные исследования содержания культурной компетенции, проведённого среди студентов, изучающих русский язык в двух финских университетах Ювяскюля и Восточной Финляндии в ноябре 2006 и в феврале 2007 года. Всего приняло участие 67 респондентов, представляющих студентов от первого до пятого года обучения. Из респондентов 82% (55) родились в Финляндии и их родным языком является финский, 18% родились в России или в других странах (Эстонии и

Болгарии). Русский язык был родным у 10 студентов, домашним только у 8. Анкета содержала 99 вопросов и по содержанию подразделялась на две части.

Первая часть теста была посвящена исследованию фоновых знаний и содержала вопросы об известных личностях современной России, а также включала вопросы о социокультурном поведении русских. Вторая часть была направлена на исследование знания национально-культурной специфики русского языка и предложена в форме ассоциативного эксперимента. Интерпретация результатов исследования опубликована в 2007 году в Материалах международной научно-практической конференции Тверского госуниверситета, а также в Материалах XI Конгресса МАПРЯЛ в Варне, поэтому не будем приводить все данные, а лишь те, которые касаются русскоязычных студентов.

Респондентам было предложено 50 стимулов, сгруппированных по трём направлениям: прецедентные имена русского фольклора – герои народных сказок; фразеологические единицы, представленные устойчивыми сравнениями; лексические единицы, представляющие собой социально-культурные стереотипы.

Были включены вопросы по знанию русского фольклора, ведь устное народное творчество рассматривается как средство формирования ментальности народа, основных ценностей этноса, представлений о добре и зле, поэтому эти знания являются важной составляющей культурной компетенции филологов, изучающих русский язык. Содержание анкеты по данной теме было ориентировано на студентов второго и третьего курса, так как на первом году обучения не представляется возможным ознакомиться с героями русских сказок. Хотя университетская программа обучения не содержит такого обязательного специального курса, однако включённое обучение в России на втором году обучения расширяет возможности получения определённых знаний по русскому фольклору. Этому способствует погружение в русскую культурную среду, активные контакты с носителями языка, ознакомление с русским искусством.

Уровень компетенции студентов-билинггов, родным языком которых является русский язык, оказался значительно выше уровня компетенции билинггов с эстонским родным языком и студентов с родным финским языком. Студенты с русским родным дали 100% ответов, тогда как с финским – 42% (от второкурсников) и 37,5% (от третьекурсников), от «других» получено 67%. Процент правильных ответов следующий: у русскоязычных студентов 2 курса – 88%, 3 курса – 91%; у студентов-финнов 2 курса – 44%, 3 курса – 50,2 %; у «других» – 90,5%. Высокий процент правильных ответов у «других» связан с тем, что в эту группу входили всего 2 студента 3 с болгарским и эстонским родными языками. Именно болгарский студент обнаружил очень хорошие знания по прецедентным текстам русских сказок и значительно повысил процент правильных ответов

На основе результатов были сделаны выводы о том, что данная составляющая культурной компетенции присутствует у категории студентов, родным языком которых является русский или, в данном случае, другой славянский язык (болгарский). По анкетным данным можно увидеть, что большинство русских (кроме одного студента, который проживает в Финляндии с семи лет) провели своё детство и школьные годы в России и успели пройти процесс аккультурации в естественных условиях. У студентов же, принадлежащих к финской и эстонской культуре, имеются недостаточные знания прецедентных текстов русского фольклора.

Следующая часть ассоциативного эксперимента способствовала выявлению наличия прагматических клише в языковой компетенции студентов первого, второго и третьего курса. Было предложено 55 стимулов, представляющих часть устойчивого фразеологического сравнения, например '*голодный как...*'. Студентам предлагалось восстановить сравнительный оборот. Знание сравнительных оборотов, характерных для русского языка, также несколько возрастает в процессе обучения в университете, хотя эта тенденция выражена недостаточно последовательно в разных языковых группах. Студенты 1 курса дали 30% правильных ответов; студенты 2 курса – 41%, а студенты 3

курса – 57%. У русскоязычных студентов правильные ответы соответственно составляют более высокий процент: у студентов 1 курса – 69%, 2 курса – 66%, 3 курса – 68%. У финских студентов: 1 курса – 27%, 2 курса – 26%, 3 курса – 34%. «Другие» показали 38,5% правильных сравнений.

Анализ конкретного языкового материала позволил обнаружить национально-культурную специфику фразеологических единиц русского и финского языков. В сравнительных оборотах *'здоровый как'* русскоязычные студенты употребили сравнение *здоровый как бык*, что соответствует русскому социально-культурному стереотипу, тогда как финские студенты в основном ориентировались на прагматические клише родного языка: *здоровый как козёл*. Можно привести следующие примеры различий в русских и финских сравнительных оборотах: *злой как собака – как змей (змея)*, *неуклюжий как медведь – как слон*, *храбрый как лев – как герой (солдат, рыцарь)*, *тупой как валенок (пень, дерево) – как осёл (сапог)*, *медлительный как черепаха – как улитка*, *бледный как смерть – как простыня (как капитан..., как привидение)*, *холодный как лёд – как зима (как Сибирь, как русский ад)*, *горячий как огонь (печка) – как чай (кофе)*, *круглый как колобок (шар) – как мяч*, *длинный как жердь (шест, столб, труба) – как голодный год*. Также были выявлены сравнения, характерные для той и другой культуры: *голодный как волк*, *свободный как птица/как небесная птица*.

Анализ языкового материала подтвердил большую степень различий в социально-культурных стереотипах, представленных устойчивыми сравнениями в русском и финском языках. Данное обстоятельство убеждает в необходимости обращать специальное внимание на семантические особенности фразеологических единиц при обучении иностранцев русскому языку.

Проведённое совместно с финскими коллегами исследование позволило определить уровень культурной компетенции каждого респондента в рамках заданного анкетой содержания, а также обобщить информацию об уровне культурной компетенции у русскоязычных студентов по сравнению с финноязычными. Уточнение содержания социокультурной компетенции



студентов-филологов с родным/херитажным русским и другими родными языками позволило бы повысить эффективность учебных занятий. В этом плане важно продолжить и провести такие исследования и среди, например, китайских студентов, так как китайский язык и культура студентов далеки от языка и культуры русской.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному. М. , 1989.
2. Азимов Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка как иностранного. Ч.1. М., 2004. С. 150–170.
3. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.А. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного./Под ред. А.Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы. 2011. 184 с.
4. Ванхала-Анишевски М., Громова Л.Г., Сиилин Л. Особенности культурной компетенции студента в условиях интернационализации образования / Мир русского слова и русское слово в мире. XI Конгресс МАПРЯЛ. Т.6(2). HeronPress. София, 2007. С. 56–63.
5. Гасконь Е.А., Громова, Л.Г., Гурин, А.Б. Некоторые проблемы адаптации представителей разных культур при обучении в русской лингвокультурной среде // Учебно-методические, психолого-педагогические и культурологические аспекты обучения иностранных учащихся в вузе. Материалы региональной уч.-метод. конференции, РИЦ ТГМА, 2010. С. 222–227.
6. Громова Л.Г. Культуроведческий подход к обучению иностранцев русскому языку (включённый этап обучения) / Актуальные проблемы преподавания РКИ. Новое время – новое видение. / Материалы Международной научно-практ. конференции. Тверь: ТвГУ, 2008. С 18–28.
7. Громова Л.Г. Роль регионального лингвокультурного потенциала при формировании межкультурной компетенции иностранных студентов-

филологов. // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. / Материалы IV Конгресса РОПРЯЛ, проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе», Сочи 1-2 ноября 2014: в 4 т. – СПб: РОПРЯЛ, 2014. Т 2, С. 36–41.

8. Громова Л.Г. На стыке культур: противопоставление своё/чужое в обучении иностранных студентов русской культуре // Новое и старое. Learning by doing 3. Working Papers from the Russian Department University of Joensuu, 2003. С. 157–169.

9. Громова Л.Г., Гурин А.Б. Особенности формирования межкультурной компетенции при обучении страноведению студентов из Финляндии // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 336–348.

10. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д. Садохин, А.П. Основы межкультурной коммуникации. Москва, 2002.

11. Зеленин А.В. Особенности языка и речи русских в Финляндии (на материале интервью) // Жанр интервью: особенности русской устной речи в Финляндии и Санкт-Петербурге. Ред. М. Лейнонен / Slavica Tampereusia.-VI. Tampere: Tampereen yliopisto, 2004. С. 21–58.

12. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь. Кн.1.М., 1994.

13. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2003.

14. Кортениэми Э. Обучение русскому языку финских студентов // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 101-105.

15. Кудрявцева Е.Л., Громова Л.Г., Берсенева М.С. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной, второй родной // Современное филологическое образование. М., 2013. С.190–195.

16. Мустайоки А. Современные методические приёмы преподавания русского языка как иностранного // Изучение и преподавание русского языка в

Финляндии. Сборник статей под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой и др. СПб.: Златоуст, 2010. С. 122–154.

17. Мустайоки А., Протасова Е.Ю. «Мы» и «они»: русские и финны о финнах и русских / Мир русского слова. №2, 2003.

18. Никунласси А. Преподавание русского языка в новой ситуации: приспособляться или нет? // Сб. «Новое и старое» Department of Russian University of Joensuu, Joensuu, 2003. s. 172–181.

19. Никунласси А. Использование информационных технологий в обучении иностранных студентов русской научной речи // Актуальные проблемы изучения и преподавания в вузе в условиях интернационализации образования. / Материалы II Межд. семинара. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 159–165.

20. Протасова Е.Ю. Как языки формируются, когда их два? // Русский язык вне России. / Сб. материалов по итогам Берлинского педагогического форума 2005 г. М.:Этносфера, 2005. С. 63–83.

21. Прохоров Ю.Е. Русский язык и русская культура в новой геополитической коммуникации: quovadis? // С любовью к слову Festschrift for Arto Mustajoki. Helsinki, 2008. С. 311–321.

22. Прохоров Ю.Е. Русский язык в инокультурной среде: родной-неродной-иностранной // Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 87.

23. Пуссинен О. Формирование ассоциативно-вербальной сети при двуязычии (на материале взаимодействия русского и финского языков) // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. Сборник статей под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой и др. СПб.: Златоуст, 2010. С.409–425.

24. Орехова И.А. Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. № 3, 2007. С. 35–36.

25. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация // Уч. пособие. М.: Слово/SLOVO 2000. 624 с.

26. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово/Slovo, 2008. 334 с.

27. Турунен Н.К. вопросу о лингводидактическом аспекте межкультурного общения и коммуникативного поведения // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. Сб. статей под ред. А. Мустайоки и др. СПб.: Златоуст, 2010. С. 252–264.
28. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. / Под ред. Московкина Л.В., Щукина А.Н. М.: Русский язык. Курсы. 2010. 550 с.
29. Щукин А.Н. Методика преподавания русского как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высш.шк., 2003. 334 с.
30. Bennet M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings, Yarmouth (Maine): Intercultural Press, 1998.
31. Hall E.T. Beyond Culture. New York – London, 1989.
32. Mäkilä K. Venäjän ja muiden slaavilaisten kielten opiskelu monikulttuurisissa ryhmissä (oma/vieras kieli). Новое и старое. Department of Russian University of Joensuu, Joensuu, 2003. s.182–183.

### **Часть 3. Основные положения методики включённого обучения. Современные подходы и принципы обучения русскому языку и культуре**

Подход к обучению признаётся базисной категорией методики, определяющей стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию в работе преподавателя в виде приёмов обучения (технологии обучения) [Лингводидактический энциклопедический словарь 2006: 218]. Подход определяет стратегию обучения, тогда как методы обучения являются тактической моделью [Бим 1981]. Процесс осознания соотношения подхода и метода продолжается с прошлого века до сегодняшнего дня [Вятютнев 1994; Московкин 1999 и др.]. Исследователи отмечают близость этих понятий, но, тем не менее, подчёркивают основополагающую роль подхода, являющегося доминирующей идеей, на основе которой строится новый метод. По мнению методистов, подход не определяет принципов обучения сам по себе.

Принципы обучения в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и являются результатом исследования, в основе которого лежит определённый подход [Скалкин 1981]. Система принципов,

являясь открытой, развивается и совершенствуется под влиянием общественных изменений. Например, принцип коммуникативности, как основополагающий при обучении РКИ, обогатился новым содержанием, в связи с тем, что было введено понятие «вторичная языковая личность», а также описана «речевая личность» иностранного студента в русской культуре [Караулов 1987, Малеева 2006]. .

В новой образовательной парадигме, которая активно начала формироваться на рубеже веков и утверждает комплексное обучение языку и культуре, большое внимание уделяется изучению особенностей коммуникативного поведения представителей разных культур, технологий иноязычного образования, а также исследованию проблемы межкультурной коммуникации [Трушина 1997, Воробьёв 2003; Пассов 2010, Кузовлев 2010; Лысакова 2004; Прохоров 2008, Стернин 2000; Бердичевский, Коларова 2003; Бакони 2007; Турунен 2010]. Как уже было отмечено, в методике преподавания РКИ разрабатываются подходы, ориентированные на создание практических методик межкультурного образования [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, Пассов. 2011].

Возникла потребность в использовании интерактивных технологий при обучении русскому языку иностранных студентов филологических специальностей, особенно будущих переводчиков, которые по роду своей деятельности оказываются в различных официально-деловых ситуациях общения и должны отлично ориентироваться в особенностях русского этикета и коммуникативного поведения, а также и в принципах вежливости контактирующих культур.

С точки зрения способа обучения в рамках формы включённого обучения, основными подходами являются следующие:

**Комплексный подход** в обучении языку и культуре, понимаемый нами в широком смысле, в методике обучения русскому языку как иностранному в период включённого обучения является ориентированным на **комплексное взаимосвязанное обучение языку и культуре**. При изучении предусмотренных

программой курсов предполагается погружение студентов-иностранцев в стихийную и методически освоенную русскую лингвокультурную среду, а также продуманного привлечения потенциала культурного ландшафта страны и региона [Щукин 2003, Орехова 2003, Громова , 2010, 2014, Громова, Гасконь, Гурин 2010]

**Личностно-деятельностный подход**, суть которого состоит в максимальной передаче инициативы во время занятия самому студенту, т.е. субъекту учения/обучения, позволяет раскрыть личностный потенциал студента, а также выбрать эффективную стратегию усвоения/овладения языком, отвечающую его индивидуальным способностям. В данном подходе реализуется принцип индивидуализации обучения, дающий широкие возможности для каждого студента самостоятельной поисковой учебной деятельности, развивающей вторичную языковую личность [Московкин, Щукин 2010: 399]. Преподаватель как организатор учебно-познавательной деятельности и фасилитатор организует и участвует в равнопартнёрском субъектно-субъектном сотрудничестве [Зимняя 1985, с. 49; Щукин 2003, с. 101-105]. На занятиях по языку, художественной литературе, страноведению, переводу, устной и письменной речи главное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся мотивации и потребности в общении, а также в усвоении профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации. Личностно-деятельностный подход позволяет использовать разнообразные формы организации занятий, в том числе коллективные и индивидуальные формы, активную работу в микрогруппах. В рамках данного подхода интересным и актуальным является метод проектной деятельности, который успешно применяется при изучении страноведческих и культурологических курсов.

**Коммуникативный подход**, сформировавшийся в методике в прошлом веке [Вятютнев 1984; Пассов 1989,1991; Бим 1988; Щукин 1990, Московкин 1990 и др.] провозгласил направленность на формирование всесторонне развитой, образованной личности, способной использовать РКИ как средство общения и

установления взаимопонимания в процессе коммуникации. Овладение языковыми средствами ориентировано на практическое использование их для достижения цели коммуникации в условиях новой лингвокультурной среды. Одной из составляющих коммуникативной компетенции является компетенция социокультурная.

Современные исследователи считают культурно значимыми языковые единицы всех уровней, доказывая существование взаимосвязи структуры языка и ментальности народа [Мельникова, 2003]. Таким образом, уже с самого начала обучения при изучении алфавита, как системы знаков, несущей определённую культурную информацию, фонетического и грамматического строя русского языка происходит приобщение к русской культуре. Сегодня стало неоспоримым фактом то, что процесс изучения языка является процессом постижения культуры, а коммуникативная компетенция содержит культурные знания и смыслы.

Актуальность коммуникативного подхода признаётся методистами, однако в его реализации меняются акценты. В настоящее время, как показывает анализ научной литературы, а также участие в международных научных конгрессах и конференциях, преподавателей РКИ особенно стали привлекать проблемы обучения средствам языка, т.к. в угоду коммуникативности долгие годы этим аспектам уделялось недостаточное внимание. Зарубежные коллеги отмечают, что в двуязычных школах, где изучается русский язык, зачастую, особое внимание уделяется коммуникации, тогда как формирование навыков и умений оформления речи остаётся в тени. Для студентов, которые до конца не освоили систему языка, а лексико-грамматические умения у них сформированы недостаточно, в период включённого обучения появляются большие затруднения. Для них становится большой проблемой освоение курсов русской художественной литературы, страноведческих дисциплин, так как для понимания сложного содержания этих предметов им не хватает лингвистической и речевой компетенции. Также создание адекватного письменного перевода становится практически невозможным, ведь перевод порой пестрит

грамматическими и речевыми ошибками. Короткий период обучения в России, к сожалению, не позволяет в полной мере преподавателю восполнить эти пробелы в знаниях студента и дать новые знания. Такие студенты чувствуют разочарование и бесполезность периода включённого обучения.

Этим аспектам стало уделяться больше внимания. Вопросам обучения грамматики была посвящена Международная конференция «Русская грамматика: описание, преподавание, тестирование», которая прошла 7-9 июня 2017 в Хельсинкском университете, и стала уже второй после конференции в ГИРЯ им. Пушкина. На этот раз обсуждались вопросы функционального подхода при описании и преподавании русского языка иностранцам, проблемы создания корпусной грамматики, особенности преподавания в гетерогенных группах, вопросы преподавания грамматики студентам-билингвам со вторым родным языком (heritage language) и т.д.

**Социокультурный подход** предполагает в учебном процессе формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции. Ознакомление с культурой при изучении языка в методике разрабатывали в рамках лингвострановедения уже в конце 80-ых годов XX века [Верещагин, Костомаров 1980, 1990; Воробьёв 1997 и др.]. Новый подход к обучению иностранному языку с позиций диалога культур потребовал теоретического осмысления и практического пересмотра самой системы обучения. На современном этапе развития методики русского языка как иностранного обучение культуре является неоспоримой целью, достижение которой необходимо для полноценного общения на русском языке в любой сфере его применения. Изменение целей обучения влечёт за собой закономерное изменение других компонентов системы обучения: содержания, методов, средств и форм обучения. На сегодняшний день методисты считают необходимым на всём протяжении обучения иностранному языку формирование не только коммуникативной и социокультурной, но и межкультурной компетенции.



В новой парадигме обучения, находящейся в настоящее время в ещё стадии формирования, меняется роль преподавателя, который в силу своего статуса выступает в роли посредника в межкультурной коммуникации и представителя изучаемой культуры и языка. Исходя из обозначенных требований, расширяется область профессионально значимой информации для преподавателей [Молчановский 2007:305-308]. Особое внимание следует обратить на интеллектуальную, общекультурную, дидактическую готовность преподавателя к исполнению принятой роли. Важно, чтобы преподаватель обладал исследовательскими умениями для выполнения диагностической функции по определению уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, их компетентности как в русской, так и в родной культуре в начале обучения для выбора эффективных технологий.

В период включённого обучения также целесообразно использовать принятый в современной методике РКИ коммуникативно-когнитивный подход [Григоренко 2010], при котором коммуникация выступает как средство познания действительности. В нашем случае одна из целей студента в период включённого обучения – именно познание новой для себя страны и её культуры, а также осознание себя как языковой личности в этой культуре. В плане организации материала плодотворной является идея В.В. Воробьёва, одного из основоположников теории лингвокультурологии как новой филологической дисциплины, о представлении лингвокультурологических единиц как «сквозной культурологической темы». На занятиях по устной речи, при изучении страноведения тема может быть изложена в рамках теории о ключевых концептах русской культуры. Она представлена в виде текстовой информации о культуре и истории Тверского края, а также серии экскурсий по памятным местам Верхневолжья, связанным с именами великих русских писателей, поэтов, таких как А.С. Пушкин, М.Е. Салтыко-Щедрин, А.А. Ахматова.

В современной методике РКИ культура и межкультурная коммуникация признаются отдельным объектом обучения/усвоения, призванными формировать у студента социокультурную компетенцию [Щукин 2003: 125]. В

методике преподавания русского языка как родного и как иностранного с конца прошлого века [Верещагин, Костомаров 1980] происходило теоретическое осмысление и становление разных уровней новой парадигмы обучения. С позиций методической науки происходит уточнение и определение таких терминов, как межкультурный диалог, межкультурное обучение, межкультурное общение, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, разрабатываемые в дисциплине «Межкультурная коммуникация» и активно используемые в методике преподавания РКИ, например, для обоснования концепции новых учебных пособий [Бердичевский 2007:29, 32 и др.]. Анализ материалов XI Конгресса МАПРЯЛ [Методика преподавания русского языка т.6 (2) 2007] позволяет констатировать пристальное внимание исследователей к разноуровневым проблемам обучения межкультурному диалогу, а также выявляет неоднозначные, а порой и противоречивые оценки этого явления.

Вместе с тем в современной методике установилась определённая точка зрения на ряд дисциплин, связанных с комплексным обучением языку и культуре, которую разделяют как российские, так и зарубежные учёные [Бакони 2007:16]. Разграничены и переосмыслены цели и задачи, определено содержание таких дисциплин, как страноведение, лингвострановедение, культуроведение, лингвокультурология. Новая дисциплина лингвокультурология считается теоретической комплексной филологической наукой, которая исследует различные способы представления о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса, а лингвострановедение признаётся её прикладным аспектом [Зиновьева, Юрков 2006:15]. Объектом лингвокультурологии является взаимодействие культуры и языка в процессе функционирования [Воробьёв 1977: 36-37]. Также признаётся полноценное существование страноведения, позиции которого укрепились, а содержание обогатилось, например, историко-культурным аспектом во взаимосвязи с этнопсихологией и этнопсихолингвистикой [Вьюнов 2007:76]. В 90-ые годы Ю.Е. Прохоров разграничил содержание понятий *страноведение*, *лингвострановедение* и

*культуроведение* [Прохоров 1995, 1997]. Взгляд на коммуникацию в национально-культурном аспекте как на способ или средство передачи форм культуры и общественного опыта народа отражается в теории коммуникативного поведения, что позволило описать особенности русского коммуникативного поведения и сравнивать с поведением, присущим другим этносам [Стернин 1996; Стернин, Прохоров 2002].

Современные исследователи считают, что происходит отход от абсолютизации коммуникативного подхода. Учёные говорят о возможности пересмотра коммуникативных методов обучения и формировании нового лингвокультуроведческого метода, хотя этому мешает недостаточная исследованность речевой деятельности [Малеева 2007:279-280].

Перспектива изучения языка и культуры в комплексе воплотилась в идею межкультурного образования. Методисты разрабатывают варианты практической методики межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Данная методика предполагает построение учебного процесса под особым углом зрения. Одна из таких методик предлагает акцентировать внимание на формировании межкультурных лексических и грамматических навыков, межкультурных умений говорения, аудирования, чтения, а также умений коммуникативного поведения в межкультурной ситуации [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, Пассов 2011]. А. Н. Щукин отмечает, что «целью занятий, опирающихся на данные из области страноведения, лингвострановедения, лингвокультурологии, культурологии, является формирование социокультурной компетенции как составной части коммуникативной компетенции. Такая компетенция включает знания о стране изучаемого языка (ее культуре, традициях, национальных обычаях), умения пользоваться приобретенными знаниями в межкультурном общении с носителями языка в диалоге культур» [Щукин 2015: 190]. Н. И. Гез и Г. М. Фролова рассматривают понятие «коммуникативная компетенция» в более широком смысле, считая, что в состав коммуникативной компетенции входят социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая,

межкультурная и лингвистическая компетенции [Гез, Фролова 2008: 189]. В традиции западных исследователей существует множество описаний феномена межкультурной компетенции, однако базовой характеристикой её сформированности является «социальное поведение, которое воспринимается как относительно приемлемое и эффективное в данном контексте», а также подчёркивается, что чем выше уровень мотивации, знаний и навыков человека, тем выше его уровень межкультурной компетентности [Spitzberg 2009: 69].

По нашему мнению, формирование умения и способности студента понимать, соотносить и сравнивать свою собственную и иноязычную культуры, осознавая межкультурные различия, является естественным и необходимым продолжением развития и совершенствования способности к полноценной коммуникации.

Новую задачу, которая сегодня стоит перед методистами, как было отмечено выше, можно определить как формирование у студентов способности к межкультурному диалогу, т.е. формирование межкультурной компетенции. При определении конкретных составляющих понятия «межкультурный диалог» согласимся с точкой зрения Bennet M. J. (1998) и приведём следующие: воспитание уважения к различиям в поведении и системе ценностей в родной и изучаемой культуре, расширение знаний о новой культуре и понимание различий культур в конкретных ситуациях на разных этапах обучения.

Все вышеуказанные подходы, на наш взгляд, могут быть объединены в контексте парадигмы **культуро-ориентированного обучения РКИ**, которое создаёт такие условия обучения/учения, при которых участники педагогического процесса имеют возможность культурного обогащения, раскрытия и понимания своей и чужой культуры [Поморцева 2007; Мясникова 2013]. Культуро-ориентированное обучение русскому языку как иностранному, в широком смысле, подразумевает изучение языка и культуры во взаимосвязи и неразрывном единстве с целью формирования умения полноценного общения с носителями языка, представляющими различные социальные группы в различных ситуациях и сферах. Также важно адекватное восприятие и

понимание текстов (звучащих и печатных, в том числе медиа-текстов и медиа-дискурса), в том числе произведений русской культуры и искусства, знание которых характерно для русской языковой личности, культурных символов, а также усвоение необходимых фоновых и страноведческих знаний.

Организация обучения/усвоения различных дисциплин на включённом этапе целесообразна и эффективна в рамках культуру-ориентированного обучения. Например, при преподавании лингвистических курсов: практического синтаксиса, лексикологии и фразеологии, практики письменного перевода преподаватель должен стремиться к специально продуманной системе подачи учебной информации с учётом родного языка студентов. Наличие у преподавателя базовых знаний об основных различиях русского и родного языка студентов позволит реализовать принцип учёта родного языка и использовать контрастивный метод преподавания, который наиболее эффективен при изучении грамматики и синтаксиса. Использование данного метода помогает студенту понять различные способы выражения смыслов на родном и русском языке, что особенно актуально в курсе письменного перевода. Изучение лексики и фразеологии даёт широкие возможности для ознакомления и постижения национально-культурной специфики лексических и фразеологических единиц. Очевидно, что владение данными вербальными средствами языка необходимо для обеспечения межкультурного общения. Однако исследования, проведённые среди студентов финских университетов, показали, что уровень владения безэквивалентной и фоновой лексикой, лексическими единицами, имеющими социокультурные коннотации, является недостаточно высоким [Ванхала-Анишевски, Громова, Сиилин 2007].

С психолого-педагогической точки зрения важнейшей составляющей организации межкультурного диалога является формирование положительного отношения у студента к изучаемой культуре и доверия к преподавателю как человеку, представляющему эту культуру, с которым студент мог бы поделиться впечатлениями, сомнениями, возможно и последствиями культурного шока [Громова 2007].

Сочетание различных подходов и методов позволяет правильно сформулировать цели и способствует эффективной организации процесса обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакони И. Межкультурное обучение и вопросы толерантности // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т.6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. София: «Heron Press» – 2007. С. 15– 28.
2. Бердичевский А.Л., Колларова Э. Русист XXI века: кто он (диалог методиста и культуролога о наболевшем) // Русский язык за рубежом. №1, 2006. С. 53–58.
3. Бердичевский А. Национальный вариант межкультурного учебника как основного средства межкультурного образования // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т.6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. София: «Heron Press», 2007. С. 29– 36.
4. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И., Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М., 2011.
5. Ванхала-Анишевски М., Громова Л., Л. Сиилин. Особенности культурной компетенции студентов в условиях интернационализации образования // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т.6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. – София: «Heron Press», 2007. С. 56–63.
6. Воробьёв В.В. Зачем это надо делать? К вопросу о лингвокультурологической мотивации. // Вестник МАПРЯЛ, №21, Москва, 1997. С.68-74.
7. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997.
8. Вьюнов Ю.А. О некоторых актуальных проблемах преподавания современного страноведения России. // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского языка (родного, неродного,

иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т.6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. София: «Heron Press», 2007. С. 76–81.

9. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.

10. Громова Л. Г. Формирование положительного отношения к культуре – условие успеха межкультурного диалога. // IX Международный симпозиум МАПРЯЛ 2007. Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного. Новые информационные технологии в лингвистической и методической науке. Велико-Тырново, 2007. С. 338–340.

11. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // РЯЗР, 1985. №5.

12. Зиновьева Е.И., Е.Е. Юрков. Лингвокультурология / учебник. –Санкт-Петербург: изд. «Осипов» , 2006.

13. Малеева В.Е. К основам лингвокультуроведческого метода (ЛК-метода) обучения иностранным языкам // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т.6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. – София: «Heron Press», 2007. С. 277– 281.

14. Мельникова А.А. Язык и национальный характер: взаимосвязь структуры языка и ментальности. СПб., 2003.

15. Мясникова О.В. Культуро-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе. 2013.

<https://yandex.ru/search/?lr=14&text=%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BE%20%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&p=2> Дата обращения: 04.03.18

16. Милославская С. К. Учебник русского языка как иностранного в ряду средств формирования образа России в мире: к теоретическому обоснованию проблемы // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского

языка (родного, неродного, иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т.6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. – София: «Heron Press», 2007. С. 292–298.

17. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного – миссия посредника в диалоге культур // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т.6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. София: «Heron Press», 2007. С. 304–311.

18. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. СПб., 1999.

19. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.

20. Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее. РЯЗР, 2010. № 5.

21. Поморцева Н.В. Методические основы модели лингвокультурной адаптации учащихся в процессе преподавания русского языка как иностранного // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т.6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. София: «Heron Press», 2007. С. 359–366.

22. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 3-е изд. – Москва, 2003.

23. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

24. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты / Вестник МГИМО Университета, №1 (40). Москва, 2015. С.243-248.

25. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш.шк., 2003. 334 с.

26. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Методика. М., 2009.



27. Bennet M.J. Basic concepts of intercultural communication/ Selected Readings. Yarmoyth (Maine): Interkultural Press, 1998.

#### **Часть 4. Роль и функции преподавателя и студента в координатах субъектно-субъектного сотрудничества**

Современное высшее образование стремится к следованию принципам личностно ориентированного обучения (student-centered approach), а также обучению в сотрудничестве (cooperative learning), которое получило своё развитие под влиянием идей гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Мэй и др. [Вятютнев 1984; Зимняя 1989; Полат 1999]. В российской педагогике и психологии проблемы педагогики сотрудничества рассматривались и утверждались в 70-ые – 90-ые годы прошлого века известными учёными Ш. А. Амонашвили, И.П. Ивановым, Ю.П. Азаровым, а также творческими педагогами-практиками Т.И. Гончаровой, И.П. Волковым, Е.Н. Ильиным, А.Б. Резником, В.Ф. Шаталовыми др. В указанных рамках реализуются положения субъектно-субъектного взаимодействия преподавателя и ученика, которые предполагают принятие педагогом личности учащегося в качестве активного действующего лица, с его стремлениями, психологическими особенностями, мировосприятием и миропониманием, способного влиять на ход учебной деятельности.

Недирективная педагогика в рамках данной парадигмы взаимоотношений диктует передачу студенту ряда полномочий в учебном процессе: возможности планировать, частично изменять, контролировать процесс получения знаний, влиять на используемые формы работы в процессе обучения, материалы, технические средства и т.д. и нести ответственность за принятые решения в этой области – т.е. быть партнёром педагогического общения [Полат 1999; Зимняя 1989; Щукин, Московкин 2013; Сериков 1994]. В схеме субъектно-субъектных отношений оба субъекта рассматриваются как «уважающие друг друга, взаимодействующие стороны общения» [Зимняя 1989: 61]. Однако, несмотря на то, что студент является субъектом учебной деятельности, сама эта деятельность не может организовываться без направляющей помощи преподавателя, который

организует педагогическое общение, является его инициатором [И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова и др.].

Взаимодействие обучающего и учащегося на уроке РКИ – это, прежде всего, общение, которое предполагает установление определённых отношений эмпатии между ними. И от того, насколько они будут тёплыми, полезными и доставлять удовольствие обеим сторонам этого процесса, зависит в определённой степени и качество обучения.

Процесс обучения как вид деятельности, направленной на другую деятельность, предполагает существование внутри себя управленческих отношений, которые придают ему организованный характер. Это «не отношения в связи с деятельностью, а отношения, образующие совместную деятельность». [Морозов 2003: 8]

Эффективность учебного процесса зависит от степени соответствия целей занятия личным мотивам учащихся. Чем она выше, тем продуктивнее учебная деятельность, тем уместнее будет использовать прямое управление учащимися, то есть систему команд, предписывающих студентам совершать то или иное действие в определённый момент занятия. М.Е. Литвак, один из специалистов по психологии управления, называет ряд достоинств, присущих данному подходу: быстроту выполнения, отсутствие возражений и ощущение управляющим собственной силы и значимости. [Литвак 2003:13]. Однако отмечаются и недостатки прямого управления, которые заключаются в том, что оно «всегда вызывает сопротивление, иногда неосознаваемое. Нередко приходится прибегать к принуждению, подавлять инициативу». [Там же].

В антропоцентрической модели обучения одно из условий эффективности учебного процесса заключается в трансформации личных целей, мотивов и задач преподавателя в личные цели и задачи ученика. Это может быть достигнуто при помощи использования рефлексивного типа управления деятельностью учащихся.

Удачным определением понятия «рефлексивное управление» представляется определение В.Я. Кочергина, который под этим типом

взаимодействия понимает «передачу оснований для принятия решений одним из взаимодействующих субъектов другому. В этой схеме планируется наличие общего поля деятельности (реального или воображаемого). На нём управляющий подводит управляемого к постановке определённой цели как собственной, выбору имеющихся средств, а также осмыслению всей ситуации на этом поле или даже к такому решению задачи, которое может быть неизвестно самому управляющему» [Кочергин 2003: 21].

При коммуникативно-деятельностном подходе в преподавании РКИ педагог руководит действиями студентов не прямо, а посредством создания у них личных мотивов обучения. Однако не в каждый момент урока рефлексивное управление целесообразно, иногда требуется простое указание, что надо делать (например, при постановке звуков или обучении письму). Осуществление управления как прямого, так и рефлексивного требует подготовки. Проследим, как оно реализуется на всех этапах управленческой деятельности преподавателя.

Опираясь на работу В.В.Молчановского и Л.Шипелевич [Молчановский, Шипелевич 2002: 147], можно выделить следующие этапы деятельности преподавателя: гностический, конструктивно-проектировочный, организационный и коммуникативный.

1. Гностический этап (анализ и диагноз). Поскольку анализ ситуации – неотъемлемая часть работы перед началом любой учебной деятельности, независимо от выбора пути и метода обучения, то при намерении осуществить как прямой, так и рефлексивный тип управления он включает в себя следующие задачи: 1) изучение учащегося или группы учащихся; 2) изучение содержания обучения; 3) изучение личных возможностей преподавателя и использование чужого опыта для решения управленческих задач. Особенностью данного этапа является его сквозной характер, незаменимый в условиях рефлексивного управления, когда мысленно отслеживается и анализируется каждое действие, фраза, ситуация, не только после урока, но и непосредственно на занятии для осуществления гибкого регулирования учебным процессом.

2. Конструктивно-проектировочный этап базируется на гностическом, осуществляется во время подготовки к занятиям. В этот период преподаватель ставит цели и задачи урока, строит прогноз, отбирает и структурирует материал, планирует деятельность учащихся и свою. Результатом его является план занятия (занятий), модель деятельности участников учебного процесса. Так как занятие призвано увеличить количество знаний и умений учащихся, а значит, планируется постепенное усложнение заданий, то мы будем учитывать уровень знаний учеников и их возможности, чтобы определить верхний предел, до которого можно дойти, усложняя работу, а также промежуточные этапы её усложнения.

При рефлексивном типе управления необходимо планировать и моделировать ситуации для того, чтобы у студента самого появилась уверенность в необходимости совершать то или иное действие (читать текст, для того чтобы затем составить рассказ; работать над произношением и грамматикой, чтобы быть понятым и т. д.). Таким образом, необходимо создать условия, чтобы он сам ставил и формулировал учебные задачи. А значит, надо создать проблемную ситуацию, которая включает следующие компоненты: 1) познавательную потребность; 2) интеллектуальные возможности; 3) неизвестные знания или проблему-задачу [Морозов 2003: 70]. Одна из особенностей проблемной ситуации в отличие от других ситуаций состоит в том, что «человек может, опираясь на свои резервы, вычленив задачу или проблему и найти её решение» [Морозов 2003: 70].

Как создать эту ситуацию? Поскольку предполагается, что учащийся должен отдавать себе отчёт в том, что он знает и чего не знает, имеет смысл планировать организацию материала так, чтобы он увидел незнакомое, новое в знакомом материале. При этом важно оптимально соотносить долю знакомого и незнакомого в предлагаемом материале. То есть на данном этапе задача преподавателя – составить серию вопросов и команд, в результате исполнения которых у ученика возникла бы потребность в получении новой информации.

Помня о том, что эти команды могут вызывать сопротивление, важно продумать их последовательность, для того чтобы создать особый психологический фон на занятии. В этом может помочь схема целенаправленного моделирования эмоций, предложенная М.Е. Литваком: *удивление – интерес – радость* или, как вариант, *удивление – интерес – гнев – радость*. Чтобы вызвать удивление, первая команда в каждой цепочке действий должна быть необычной. Непривычность её для учащихся может заключаться как в смысловом наполнении требования, которое необходимо выполнить, так и в самом поведении преподавателя. «Если человек, занимающийся целенаправленным моделированием эмоций, беспокоится о том, как он будет выглядеть, у него ничего не получится. Удивление он должен вызвать своим собственным нетрадиционным поведением» [Литвак 2003: 291]. Цель последующих команд и вопросов – вызывать и поддерживать интерес к той или иной проблеме, приводя к её решению, что, в свою очередь, станет источником удовлетворения или даже радости.

Поскольку по разным причинам часто не удаётся реализовать созданную модель полностью, имеет смысл продумать несколько вариантов действий преподавателя и студентов, приёмов, средств обучения, которые можно менять по мере необходимости.

3. Организационный этап – это реализация плана, модели работы, созданной на предыдущем этапе. Какие ситуации могут возникнуть на уроке – сложно предугадать, поэтому важным является умение преподавателя гибко приспособливать свой план к конкретной обстановке. Организация непосредственной работы осуществляется посредством общения педагога с учащимися. Исходя из этого, имеет смысл объединить организационный и коммуникативный этапы в один.

Такая работа предполагает налаживание определённых отношений преподавателя с учащимися. Ему необходимо слушать и слышать учеников, дав предварительно каждому возможность проявить себя, ставя одновременно несколько педагогических целей, не сообщая сразу студентам правильное

решение (правильные решения) поставленной задачи и не боясь показаться некомпетентным в том или ином вопросе.

Работа по программе включённого обучения, равно как и работа на краткосрочных языковых курсах, требует от преподавателя определённого мастерства, осознания своей позиции помощника и отхода от «концертно-солирующего» стиля преподавания с тем, чтобы дать возможность студенту делать ошибки и учиться на них открывать для себя те или иные законы языка и речи.

В связи с этим, для достижения успеха в обучении студентов преподаватель должен следовать перечисленным ниже положениям:

1) Следует начинать работу в новой группе с прямого управления деятельностью учащихся, когда каждое последующее указание относительно того, что должны делать учащиеся, даётся только после выполнения предыдущего. Команды к заданиям должны быть чёткими, понятными всем студентам и простыми, доступными для выполнения. Это позволяет с первых минут занятия сформировать у слушателей благоприятное отношение к учёбе, почувствовать себя компетентными в русском языке. Особенность этой рекомендации в том, что студент, проделав заданные команды от начала до конца, только потом узнаёт, для чего необходимо было выполнить то или иное действие. Все эти команды, заданные по отдельности, доступны для понимания студентов и выполняются ими в полном объёме. В дальнейшем доля рефлексивного управления увеличивается, а прямого – уменьшается.

2) Нужно уметь на занятии «уходить в тень», не решать все проблемы и не давать ответа на все вопросы, но всегда быть рядом с учениками и активно помогать найти выход из проблемной ситуации. В этом случае преподаватель осуществляет больше рефлексивное управление, нежели прямое, через создание управляющего центра – ситуации или игры, которая была организована на занятии. В процессе поиска решения вопроса слушатель пытается сам найти нужную информацию, чувствуя ответственность перед товарищами, осознавая полезность своей работы для себя и одновременно приобретая навыки работы с

дополнительными материалами, которые ему предоставил обучающий. Таким образом, преподаватель даёт возможность студентам в процессе коммуникации и поиска необходимых сведений приобрести свой собственный опыт решения проблем на изучаемом языке и связанных с изучаемым языком.

3) Стараться создать в группе доброжелательную атмосферу, поддерживая учащихся, поощряя их инициативу и с юмором относясь к собственным промахам. Вместе с тем, преподаватель должен в каждый момент урока понимать, какую пользу принесёт его то или иное задание каждому конкретному ученику. Имея чётко поставленную цель, обучающий может привлекать слушателей к выбору средств её достижения, создавая в группе общий «фонд информации» о вариантах использования тех или иных средств, и быть готовым в любой момент изменить ход урока, если это приведёт к повышению уровня заинтересованности учащихся. В такой обстановке развивается творческий потенциал студентов, они начинают проявлять инициативу при подготовке к занятиям и в течение их.

Доброжелательная, полная юмора атмосфера является элементом релаксации и способствует уменьшению уровня тревожности учащихся на уроке в чужой для них стране. А. Бергсон пишет, что «у смеха нет более сильного врага, чем волнение» [Бергсон 1984:187]. Это может означать, что если человек искренне весело смеётся, он в то же время не может волноваться, а значит, создавая на уроке атмосферу, где царит веселье и смех, преподаватель может уменьшать у студентов психологическое напряжение, связанное со страхом не понять материал, сделать ошибку и проч. Поэтому, если в группе возникает время от времени весёлый, искренний смех, можно считать, что в данном коллективе психологически здоровая атмосфера, поскольку юмор раскрепощает и сплачивает людей. Это создаёт у учащихся предпосылки для работы, направленной на понимание одной из самых сложных частей культуры народа – носителя изучаемого языка – его юмора.

4) Рассматривать получение радости и удовольствия всеми участниками учебного процесса как основополагающий педагогический принцип, суть

которого в том, что люди делают всё, на что способны, с максимальной отдачей, когда работают с радостью, с удовольствием [Фопель 2006], поддерживая интерес к обучению на высоком уровне. В этом случае у обучающегося появляется внутренняя мотивация даже к механической, однообразной работе. Определить, доставляет ли радость учащимся совместная деятельность, К. Фопель предлагает при помощи наблюдений преподавателя за членами группы: «Если уровень положительных эмоций достаточно высок, участники группы оживлённы, охотно проводят время вместе, общаются между собой, уважают друг друга и приходят на помощь. Кроме того, они выражают готовность разбираться с неизбежными трудностями, возникающими в группе: конфликтами, проблемами власти и влияния, страхами и опасениями» [Фопель 2006:6].

5) Создать в группе атмосферу доверия. Это можно сделать, например, если преподаватель будет участвовать во всех первых частях нового задания, своим примером показывать, что ошибки в выполнении их допустимы, давать грамотные комментарии происходящему, подбирать задания специально для данного контингента учащихся. В группе, где все друг другу доверяют, нет аутсайдеров, уважается мнение каждого.

Как видим, в работе преподавателю необходимо перед началом занятий иметь несколько вариантов одних и тех же заданий, которые он намеревается использовать в классе, и быть готовым к изменению хода урока в любую минуту. Педагог должен в каждый момент занятия понимать свою позицию (руководителя, участника, наблюдателя, отсутствующего [Коньшева 2006] и консультанта) и быть способным её изменить, если того потребует ситуация.

Преподаватель должен учитывать особенности культуры общения родной страны студента, а также академические стереотипы учащихся. Так, например, если в русской академической традиции приветствуется коммуникативная активность и инициативность студента, демонстрация своих знаний на практическом занятии, то в финской приоритет отдаётся заранее обдуманному высказыванию, выделяться на занятии не принято, студенты



стремятся скорее не мешать друг другу высказываться, чем говорить сами. Помочь выбрать оптимальные способы обучения может учёт особенностей национального коммуникативного поведения учащихся, что требует от преподавателя их изучения.

Важный момент при обучении РКИ – наличие устойчивой мотивации студентов к работе по изучению русского языка. Поддержанию её на должном уровне способствуют и возможность практического применения только что полученных знаний в реальной жизни, а также получение удовольствия от самой работы на занятиях по русскому языку всеми участниками учебного процесса. В этом случае слушатели будут максимально вовлечены в учебный процесс, даже выполняя механическую, однообразную работу, например, по усвоению грамматических норм или новых лексических единиц изучаемого языка.

Таким образом, можно сказать, что взаимодействие преподавателя и учащихся на уроке РКИ будет эффективным, если при его организации преподаватель будет пользоваться следующими рекомендациями.

1. Перед началом учебного курса составлять для студентов «информационный пакет» по данной дисциплине, в котором указывать порядок изучения основных тем, приблизительные сроки контрольных работ и экзаменов, расписание консультаций. А начинать работу по каждому аспекту в группе можно с информации о том, какой материал будет предлагаться и как это поможет в общении на изучаемом языке.

2. Постоянно поддерживать обратную связь со студентами, быть готовым в любой момент изменить ход урока, если того требует ситуация, поощрять слушателей задавать вопросы и высказывать свою точку зрения по любому поводу, создать в группе доверительную атмосферу.

3. Как можно чаще организовывать на уроке ситуации, где студенты могли бы применить свои знания (натурные уроки, уроки с участием российских студентов, взаимодействием студентов между собой и т. д.).

4. Поощрять и поддерживать творческое начало в студентах, передавать инициативу в их руки. В связи с этим – давать творческие задания,

индивидуальные и групповые, применять игровые приёмы работы; чётко осознавая цель работы над учебным материалом, иметь несколько запасных вариантов её осуществления и давать студентам возможность выбора одного из них. Так студент чувствует себя субъектом учебного процесса.

5. Осуществлять индивидуальный подход к обучению. В каждый момент урока преподаватель должен понимать, какую пользу принесёт то или иное задание каждому конкретному ученику, поскольку группа работает эффективно, только если в ней удовлетворяются потребности каждого её члена.

6. Подбадривать и хвалить всех студентов даже за небольшие достижения в области изучения языка.

7. Использовать интересные факты языка с целью поддержания мотивации к его изучению.

В такой обстановке развивается творческий потенциал учащихся, они начинают проявлять инициативу при подготовке к занятиям и в течение их.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бергсон А. Смех // Психология эмоций. М.: Изд-во Московского университета, 1984. С.186-191.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: «Русский язык», 1989, 219 с.
4. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, Минск: Четыре четверти, 2006. 192 с.
5. Кочергин В.Я. Ролевая структура механизма взаимодействия социальных технологий и управления // Проблемы теории и практики управления. 2003. №6. С. 20-24.
6. Литвак М.Е. Командовать или подчиняться? Ростов-на-Дону, 2003. 384 с.
- Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М.: Рус.яз. Курсы, 2002. 320 с.

7. Морозов А.В. Управленческая психология. М.: Академический проект, 2003. 288 с.
8. Московкин Л.В., Щукин А.Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 400 с.
9. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева, М.В., Петров, А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 1999. 224 с.
10. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
11. Фопель К. Сплочённость и толерантность в группе. М.: Генезис, 2006. 330 с.

### **Часть 5. Прагматика в системе включенного обучения РКИ**

Обратившись к рассмотрению самого термина «прагматика», следует сказать, что его трактовка в разных отраслях науки разнится весьма существенным образом.

Своеобразный толчок использованию данного термина дала философия XIX века, когда рядом ученым (Дж. Дьюи, прежде всего) были выдвинуты главнейшие идеи прагматического направления философии. Одна из них, а именно идея о том, что опыт никогда не даётся человеку изначально как нечто определенное, но все объекты познания формируются познавательными усилиями в ходе решения возникающих жизненных задач, легли в основу дальнейших установок прагматики в ряд гуманитарных наук, прежде всего лингвистики и педагогики.

Так, например, прагматическая педагогика видела своей целью реформу обучения на основе сближения школы с жизнью, использование в процессе обучения естественной детской и юношеской активности, интересов и потребностей ребёнка. Именно в этой связи сторонниками прагматической педагогики в качестве одного из способов реализации этого направления в обучении стал активно использоваться метод проектов.

Лингвистическая прагматика ставила своей целью изучение функционирования языковых образований в речи. Выдвинув в качестве объединяющего принцип употребления языка говорящими в коммуникативных ситуациях и прагматические компетенции говорящих, прагматика охватила многие проблемы, имеющие длительную историю изучения в рамках риторики и стилистики, коммуникативного синтаксиса, теории и типологии речи и речевой деятельности, теории коммуникации и функциональных стилей, социолингвистики, психолингвистики, теории дискурса и другими направлениями науки, с которыми прагматика имеет обширные области пересечения исследовательских интересов [1, 390].

Мы позволили себе столь развёрнутое цитирование с единственной целью: определить с помощью методологии прагматики наиболее приемлемые в модели «включенного обучения» направления работы с иностранными студентами.

Для начала обратимся к рассмотрению некоторых положений «стратегии обучения» Х.К. Рамперсада, которые весьма показательны соотносятся с реалиями обучения русскому языку иностранных студентов по модели «включенного обучения» на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета.

Так, по мнению автора, обучение - это циклический и кумулятивный процесс постоянного обновления и расширения копилки знаний. Целью обучения является изменение поведения для более успешных действий. Само же обучение — это процесс постоянной трансформации личности [Рамперсад 2004].

Автор полагает, что следует различать осознанное обучение и неосознанное обучение. Первое реализуется при помощи образования, а второе на основе опыта. Осознанное обучение обычно более успешно и лучше развивает способности, чем неосознанное, потому, что предоставляет больше возможностей для контроля над процессом (там же). Безусловно, с этим следует согласиться, тем более, что в когнитивной прагматике давно известна следующая формула:

- после того, как вы что-то прочитали, вы запомните 10%;
- после того, как вы что-то слышали, вы запомните 20%;
- после того, как вы что-то увидели, вы запомните 30%;
- после того, как вы что-то увидели и слышали, вы запомните 50%;
- после того, как вы что-то сделали сами, вы запомните 90% . [3]

И в этой связи, вслед за Х.К Рамперсадом, ссылающимся на данную формулу, повторим, что оптимальное обучение возникает только тогда, когда у людей есть возможность действовать. Этому способствуют принятые за основу коммуникативно-деятельностный подход и лично ориентированная направленность обучения иностранных студентов на кафедре РКИ ТвГУ по программе включённого обучения.

Однако зачастую в реальности возникает определенного рода опасность действий, так сказать «несанкционированных», т.е. действий вне норм и правил, принятых в том или ином социуме. Именно поэтому изучение коммуникативно-прагматических норм и правил при изучении любого иностранного языка, а в нашем случае – русского языка как иностранного, приобретает особую актуальность.

В настоящее время в русистике речь идёт, как правило, о феномене компетенций, к рассмотрению которых мы перейдём в следующих разделах настоящей работы. Сейчас же заметим, что прагматика (языковая и внеязыковая) предлагает, как обучающему, так и обучаемому, инструментарий преодоления помех и пробелов в межкультурной коммуникации. Кроме того, она позволит решить проблему интенсификации обучения иноязычному общению на всех уровнях методической системы, о чём свидетельствуют исследования, посвященные данной проблематике [Рамперсад 2004].

Так, в чём же видится прагматический подход в обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному по модели включённого обучения?

Прежде всего, и это определяется довольно жёсткими сроками обучения, необходим тематический отбор изучаемого материала в соответствии с «входным уровнем» студентов. В нашем конкретном случае тематическое

наполнение предлагаемых программ согласуется с направляющей стороной и охватывает курсы «Россия сегодня», «Общественная жизнь России», «Основы письменной речи», «Устная речь», «Перевод с русского языка на финский», «Русский глагол», «Интернет-ресурсы», «Медиатекст», «Русская литература» и др.

Вполне понятно, что в свою очередь, в рамках данных разделов необходим собственно тематический отбор, связанный с целями и задачами пребывания студентов в стране изучаемого языка. И здесь используется фактор входного тестирования, которое, опять же с позиций прагматики, позволяет достаточно чётко выстроить «стратегию обучения» иностранного студента на период его обучения.

Так, например, результаты обработки входных тестов студентов из ряда университетов Западной Европы, весьма часто показывают невысокий уровень владения грамматическим материалом в его письменной форме, что требует определенного рода корректировочных курсов в рамках и так достаточно лимитированных грамматических тем. Также и страноведческие стереотипы оставляют желать лучшего, будучи привязанными к «традиционному понятийному полю»: «водка», «Сибирь», «Россия-агрессор» и т.п.

Конечно, речь идёт о крайних проявлениях пробелов в формировании культурно-языковой личности, однако это явление необходимо учитывать при компоновке материала уже внутри самих тем. Здесь, по нашему мнению, и находится второй момент прагматического подхода к планированию и организации учебного процесса в рамках включенного обучения. Лексико-грамматический отбор, стереотипы вербального и невербального общения, сферы реализации данных видов общения, объём материала, формы контроля и пр. следует чётко соотносить с конкретикой обучаемого контингента иностранных студентов.

В этой связи кажется достаточно интересным ссылка упомянутого выше Х.К. Рамперсада на классификацию стилей обучения в рамках подхода Питера

Хани и Алана Мамфорда на основе модели стилей обучения Колба [Рамперсад 2004].

Так, например, следует различать стили: «Активист», «Мыслитель», «Теоретик» и «Прагматик», каждый из которых характеризуется собственным взглядом на стратегию обучения, а также собственной моделью действия в рамках данной стратегии. [4]

Не вдаваясь в детали, отметим, что данные типы, в той или иной «пропорции» присутствуют в каждой группе иностранных студентов, изучающих русский язык по модели включенного обучения. В реальности это приводит к возникновению, опять же прагматической, дилеммы – каким образом организовать учебно-адаптационный процесс в группе, чтобы результат работы каждого был заметен и адекватно оценен при том, чтобы каждый член группы знал предпочтительные особенности своего стиля обучения и чтобы эти стили сочетались друг с другом.

Задача, как показывает практика, не простая, однако от её решения зависит многое, и, в первую очередь, успех обучения иностранного студента в достаточно ограниченных временных рамках его «включения» в реалии страны изучаемого языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл.ред. В.Н.Ярцева, - М.: Сов.энциклопедия, 1990. – 685 с.: ил.
2. Рамперсад К.Хьюберт. Универсальная система показателей деятельности: Как достигать результатов, сохраняя целостность/Хьюберт К.Рамперсад; Пер.с англ. –М.2004.-352
- 3.<https://www.alpinabook.ru/upload/iblock/452/4528ad9738d60e54e00f242b13a29fc1/f0e3abe602c5578d5a9defeb0474808c.pdf> Дата обращения 28.01.2016
- 4.<http://gk-dru.tversu.ru/ru/theory/1.pdf> Дата обращения 29.01.2016

## **Часть 6. Оппозиция «своё» / «чужое» в практике преподавания русского языка и культуры в университете Турку**

### **Введение**

Оппозиция «свое» / «чужое» представляет несомненный интерес для гуманитарных наук, о чем свидетельствует обширный список работ философов, культурологов, социологов, этнографов, психологов, лингвистов, а также представителей многочисленных смежных дисциплин, посвященных анализу её различных аспектов, например [Красных 2003, Каменева 2008, Плунгян 2008]. Это закономерно объясняется фундаментальным характером данного феномена, базирующегося на онтологической бинарности мироустройства [Кишина 2009: 47]. По М.М.Бахтину, существование «я» невозможно без существования «другого», который является источником познавательной деятельности «я». Каждый человек видит мир сквозь призму своего языка, своей культуры, своего мировоззрения, своего жизненного опыта [Фалеев 2011]. Готовность увидеть окружающую действительность глазами «другого» дает надежду на сближение через диалог (в том числе и диалог культур) «моего» мира и мира «другого», преодоление отрицательного отношения к «не-моему», «иному», «другому», «чужому» и появлению «своего-чужого».

Одним из направлений исследования «свойственности» и «чуждости» является изучение их репрезентативности в процессе преподавания и изучения иностранного языка, в частности РКИ [например, Канкаансюръя, Турунен 2000; Кузнецова 2000; Громова 2003, 2010]. В этой статье авторы ставят перед собой цель проследить некоторые аспекты актуализации дуальности «свое» / «чужое» в процессе обучения по специальности «Venäjän kieli» («Русский язык») в Университете Турку студентов, для которых русский язык не является родным (äidinkieli). Неотъемлемую часть этого процесса стала языковая практика в России, одним из вариантов которой уже более 10 лет является программа включенного обучения, представляемая университета Финляндии Тверским государственным университетом.



## **Образовательные тропинки**

В системе высшего образования Финляндии студент может выбирать один главный предмет в качестве специальности (pääaine) и, по крайней мере, один дополнительный (sivuaine), хотя чаще дополнительных предметов бывает несколько. Студент получает право на обучение в вузе после сдачи вступительного экзамена по главному предмету. Дополнительные предметы чаще всего выбираются свободно. Типичными дополнительными предметами для студентов-русистов являются другие иностранные языки, история, политология и другие гуманитарные и общественно-научные предметы. Однако свобода выбора допускает самые разные варианты.

На уровне бакалавриата программа по главному предмету - это в общей сложности 70 учебных кредитов, другие предметы же и общие для всех студентов курсы составляют 110 учебных кредитов. В состав программы по русскому языку в качестве главного предмета входят на первом году учебы языковые курсы по письму, грамматике, фонетике, аудированию и устной речи и лекционные курсы «Введение в русский язык и его изучение» («Johdatus venäjän kieleen ja sen tutkimukseen»), «Введение в русскую культуру» («Johdatus venäläiseen kulttuuriin») и «Введение в русскую литературу» («Johdatus venäläiseen kirjallisuuteen»). В течение второго-третьего года учебы студент проходит курсы по морфологии, русскому глаголу, устной и письменной речи, русской литературе и культуре и переводу с финского на русский. В программу входит также обязательная языковая практика в России и выпускная бакалаврская работа.

В университете Турку на уровне магистратуры обучение по иностранным языкам делится на три образовательные «тропинки»: преподаватели, специалисты и исследователи. У некоторых предметов существует также тропинка для переводчиков, но предмет «Русский язык» не предлагает такой возможности. Систему с «тропинками» ввели в нашем университете в 2014 году, чтобы улучшить конкурентоспособность выпускников-филологов на рынке труда. Студент может выбрать свою «тропинку» свободно, но это определяет

также возможности дальнейшего выбора курсов для главного и других предметов. В магистратуре доля учебы по главному предмету составляет  $\frac{2}{3}$  всей программы (80 учебных кредитов от 120).

### **«Свое» и «чужое» в языке**

Бытует представление о том, что русский язык в силу целого ряда причин является весьма сложным для изучения в финноязычной аудитории. Трудности, возникающие уже в самом начале (например, необходимость учить «чужой» кириллический алфавит), могут ослаблять интерес к учебному процессу и снижать мотивированность студентов [Мустайоки, Протасова 2014]. Здесь стоит отметить, что обнаружение в ином языке знакомых (пусть даже только на первый взгляд) слов, синтаксических конструкций или морфологических категорий может поддержать мотивацию у аудитории, и преподавателю, несомненно, стоит привлекать внимание к подобным явлениям.

Безусловно, финский и русский языки принадлежат к различным языковым семьям, однако отсутствие родства не исключает некоторого структурного сходства. Финский и русский язык объединяет существование целого ряда трудностей, встающих перед иностранцем, изучающим эти языки. К таковым относится, к примеру, категория падежа, типы склонения существительных, хотя система средств выражения падежных значений различается значительно. С этой точки зрения изучение грамматической системы русского языка представляет для финских учащихся если и не меньшие сложности, то, во всяком случае, иные, нежели чем для носителей английского или французского языков. Еще одним примером сходства может являться модель  $y+N2+ V_{fin} +Ni$ , в которой финнами «узнается» модель  $N^{ADE} V N^{NOM}$ .

Однако не следует упускать из виду, что отмеченное сходство может иметь как позитивное, так и негативное влияние на процесс освоения иностранного, в нашем случае русского, языка. Наличие, как в финском языке, так и русском, падежных систем отнюдь не является гарантией отсутствия ошибок в устной и письменной речи финнов на русском языке. Такого рода

ошибки объясняются гипо-гиперонимическими отношениями падежных систем русского и финского языков [Лалым 2009]. «Узнаваемость» модели  $y+N2+V_{fin}+Ni$  не способствует последовательному различению вариантов *у кого что* и *у кого есть что*. Ошибки типа *У нее есть голубые глаза* не являются редкими. Относительная свобода в порядке слов в русском предложении ограничивается структурной связанностью его компонентов и их смысловой значимостью, а для финского языка ситуация несколько иная [Jänis 2006: 106-109]. На практике это приводит к трудноуловимым на первый взгляд, но весьма существенным различиям, что делает необходимым обсуждение этой проблемы в курсах, направленных на развитие навыков письменной речи.

В лингводидактике существует мнение, что «в процессе обучения иностранному языку основное значение имеет выявление типологически важных структурных отличий иностранного языка от родного языка обучающихся, с которыми они постоянно сравнивают изучаемый иностранный язык и от которого они постоянно отталкиваются» [Анохина, Кострова 2012: 3]. Таким образом, в центре внимания оказывается «чужое», т.е. отсутствующее в родном языке и речи. Это вполне оправданно, поскольку практика показывает, что, например, отсутствие в финском языке категории рода объясняет тот факт, что в письменных работах студентов ошибки на согласование прилагательных и причастий с существительными являются весьма частотными.

При обучении произношению сопоставление с родным языком учащихся также имеет существенное значение, поскольку «фонологические модели финского языка и русского, относящегося к славянской группе языков, расходятся и в общем своем «чертеже», и в частных особенностях» [Барановская 1983: 30].

Систематизированный курс сравнительной типологии русского и финского языков не входит в программу обучения студентов на отделении русского языка университета Турку. Однако элементы контрастивного анализа включены как в теоретические, так и в практические курсы, преподаваемые на

отделении. В качестве примера можно назвать курсы «Грамматика, фонетика и произношение» («Kielioppi, fonetiikka ja ääntämisharjoitukset»), «Развитие устной и письменной речи» («Suullinen ja kirjallinen esitys»), «Синтаксис» («Syntaksi»).

Следует отметить, что речь идет о двух типах контрастивного анализа в учебных целях. Первый – это предварительная работа преподавателя по подбору и организации учебного материала с целью избежать зон возможного негативного влияния родного языка, прогнозирование возможных ошибок в устной и письменной речи на иностранном языке. Ко второму типу относится аудиторная и самостоятельная работа студентов, в процессе которой они обнаруживают сходства и различия в русском и финском языках, что способствует как осознанному овладению языком, так и общей профессиональной подготовке.

Пополнение словарного запаса учащихся, анализ стилистической дифференциации слов, установление системных связей – все это входит в задачи преподавания русского языка. Оппозиция «свое» / «чужое», понимаемая как «исконное» / «заимствованное», оказывается релевантной и при анализе словарного состава языка [например, Крысин 2004]. Географическое соседство, период общей истории, миграционные процессы неизбежно привели к тому, что в финский язык, прежде всего в старый хельсинский сленг, вошел целый ряд русских слов [Raunonen 2016]. Часть из них уже стали «своими», и не опознаются носителями финского языка как заимствованные, некоторые же очевидно демонстрируют свою чуждость (mesta, kolhoosi).

### **«Свое» и «чужое» в культуре**

Различия в культуре Финляндии и России не раз становились объектом исследования ученых обеих стран. Интересные наблюдения и выводы содержатся в сборниках статей, подготовленных учеными Воронежского университета, Воронежского технического университета, университета Ювяскюля и РГПУ им. А.И.Герцена (СПб) при участии исследователей Хельсинкского университета в рамках совместного научного проекта

«Коммуникативное поведение русских и финнов (сопоставительный анализ)».  
[Русское и финское коммуникативное поведение 2000, 2001, 2002].

Наряду с этим в сознании человека, далекого от культурологических исследований, существуют некие стереотипы (как позитивные, так и негативные) представления о представителях другого, т.е. чужого, народа, их типичном поведении, бытовой и духовной культуре. Насколько справедливы эти представления можно узнать в процессе межкультурной коммуникации. На занятиях, посвященных речевой практике, развитию навыков устной речи («Kuullunymmärtäminen, sanavaraston kehittäminen ja suulliset harjoitukset», «Suullinen ja kirjallinen esitys») внимание учащихся обращается на такие особенности русского коммуникативного поведения (эксплицитность выражения эмоций и отношения к собеседнику, стремление заполнить паузу в диалоге и т.д.), которые не характерны для финского коммуникативного поведения. Различия в системе обращений к собеседнику, употребления форм «ты» и «вы» становятся предметом обсуждения также при чтении и анализе текста и при переводе. Языковая практика в России, обязательная для студентов, выбравших русский язык своим основным или дополнительным предметом, является, в том числе, и своеобразной проверкой того, насколько практикант готов к восприятию «чужого» образа жизни, об особенностях которого студенты, как им кажется, знают уже довольно много.

Анализ фразеологических единиц как в рамках спецкурса по выбору, так и при чтении текстов и переводе позволяет не только сопоставить финскую и русскую культуры, т.е. дифференцировать «свое» и «чужое», но и найти общее, некие точки соприкосновения и даже совпадения. Вполне закономерно, что таким общим оказываются, прежде всего, библеизмы (*не от мира сего - ei ole tästä maailmasta; золотой телец - kultainen vasikka*). Однако сходство обнаруживается также в назидании, основанном на общенародном опыте, хотя образная система может и различаться (*Родная сторона – мать, чужая – мачеха. – Oma maa mansikka, muu maa mustikka . Своя страна - земляника, чужая страна – черника*).

### **«Свое» и «чужое» на курсах перевода**

На курсах по переводу с финского на русский и наоборот преподаватель выбирает тексты на основе интересной (и полезной с точки зрения словарного запаса и страноведческой информации) темы и (возможно, отчасти подсознательно) со сложными для финнов конструкциями.

При обсуждении разных возможных вариантов выражения определенной идеи и анализе грамматических и лексических ошибок преподаватель обращает особое внимание на то, что является особенно сложным для группы. Когда в группе у всех один родной язык, обсуждение грамматики, естественно, происходит по этой логике. Поддержка, представленная в виде общего родного языка, даже может быть незаметна для преподавателя или становится заметной только в тех случаях, когда она вдруг отсутствует - например, когда в группе присутствует студент из другой страны. Даже если языком обучения остается русский и материал точно тот же, как и в предыдущем году, иностранный студент (например, приехавший из Испании по обмену) влияет на работу курса.

Сопоставления «своего» и «чужого» становится также весьма актуальным, когда при переводе текста существует возможность выбора между двумя переводческими стратегиями: доместикацией и форенизацией. Такая ситуация возникает, если в исходном тексте встречаются безэквивалентные реалии или лакуны культурного пространства. В этом случае «чужой» национально-культурный компонент может каким-то образом компенсироваться («одомашниваться») или сохраняться, придавая тексту некий привкус «иностранности» [Leppihalme 2001].

### **Языковая практика в России**

Обязательная для всех студентов языковая практика в России осуществляется либо в виде единой для всех кафедр русского языка Финляндии программы (12 недель) в Тверском государственном университете, либо индивидуальным образом. Некоторые проводят один семестр или целый

учебный год в российском вузе, а некоторые предпочитают минимальный вариант - 4 недели пребывания в России: либо учёба на языковых курсах, либо работа. Даже если большинство наших студентов ко времени языковой практики уже бывали в России как туристы, почти для всех это первый опыт длительного периода жизни в стране.

После обязательной языковой практики в России студент пишет о ней рапорт (примерно 5 страниц на русском языке). Хотя основная цель языковой практики, естественно, улучшение практических навыков в русскоязычной среде, рапорты показывают, что не менее важным для студентов является переоценка собственного отношения к русскому языку и русской культуре. В рапортах повторяются наблюдения о том, как изученное в теории в Финляндии, проверяется с помощью собственного опыта. Даже если образ жизни горожан в России и Финляндии в современном глобальном мире, в принципе, такой же, студенты сразу замечают как, действительно, русская и финская ментальность сильно различаются в отношениях между людьми. Это касается и общения с чужими людьми, с другими иностранными и русскими студентами, с преподавателями и т.д. Особенно хорошо это замечают те студенты, которые живут не в общежитии, а в русских семьях. При ежедневном общении с русскими финский студент замечает, что такие характеристики, которые финны оценивают очень высоко: сдержанность, спокойное поведение, скромность и честность - действительно воспринимаются иначе в других культурах. Фактически каждый студент комментирует это в своем рапорте. Отношение к таким различиям также двойное. Одновременно чужое (русское) здесь привлекательно и приятно: многие в восторге от того, как легко с русскими общаться и дружить, но одновременно финн чувствует себя свободнее на родине, где реакции людей, на его взгляд, более предсказуемы. Также функционирование всего российского общества на основе личных отношений (в то время как в Финляндии все идет по правилам) вызывает удивление.

Итак, можно считать, что языковая практика в России играет важную роль при возникновении такой самооценки о собственной экспертизе, которая позже

помогает выпускнику вуза работать в профессиях, требующих знание русского языка и культуры. Возникновение такой самооценки считается в современной педагогической литературе одним из главных целей высшего образования [ср. Eteläpelto, Collin 2014].

### **Классификационные и научные работы**

При выборе области исследования для классификационной работы (бакалаврская и магистерская работа) привлекательность определенной темы для студента часто возникает благодаря либо неожиданной похожести («свое»), либо абсолютной непонятности («чужое»). Перечень тем магистерских работ за последний год подтверждает это предположение: «Особенности художественного метода постмодернизма Виктора Пелевина в романе «Омон Ра»», «Экспериментальный период Единого Государственного Экзамена в 2001 - 2008», «Остров Сахалин» А.П. Чехова и ссыльнокаторжные женщины Сахалина», «Сложность звуков русского языка с точки зрения носителя финского языка», «Директивность в риторике президентов Российской Федерации в XXI веке» «Глобальные и локальные переводческие стратегии в переводе культурно-специфических элементов с русского на финский».

Лингвистические сопоставительные или контрастивные работы опираются целиком на оппозиции «свое/чужое». Для русскоговорящей научной среды финский язык является экзотическим, но не совсем чужим. Даже если логика на уровне структур в этих языках удивительно похожа - по нашему опыту даже странно, как часто родной язык помогает при определении того, возможна ли определенная конструкция в русском и финском, - фонетически русский и финский значительно отличаются друг от друга.

Для студентов на «исследовательской» магистерской тропинке обязательной частью учебной программы является участие на курсе типа «исследовательский проект» (tutkimusprojektikurssi), на котором под руководством профессора студенты планируют и проводят исследование и совместно пишут о нем научную статью. На таком курсе роль и доля каждого



конкретного студента определяется с помощью индивидуальных знаний и способностей. В прошлый раз при осуществлении такого курса темой исследования был выбран контрастивный анализ названий разных звуков, связанных с водой, в русском и финском языках [Виймаранта и др. 2016]. Звукоподражания являются особенно сложной сферой лексики для исследователей-носителей языка, потому что они принадлежат такой лексике, которая усваивается в детстве и чаще всего и употребляется при общении с детьми. Кроме того, даже у носителей одного языка бывают очень разные представления о различиях в употреблении и значении конкретных звукоподражательных слов. Из-за всего этого, лингвистический анализ полученного экспериментальным путем материала развивал у участников необходимую в научной работе способность рассматривать как «чужое» не только иностранный, но и родной язык.

### **Заключение**

Таким образом, сопоставление «своего» и «чужого» с целью выявить различия и обнаружить сходства в языке и культуре проводится как в рамках практических занятий по развитию навыков устной и письменной речи и переводу, так и на лекциях и в научно-исследовательской работе студентов. Оно является существенным элементом общей системы преподавания русского языка в Университете Турку.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Анохина С.П., Кострова О.А. 2012 . Сравнительная типология немецкого и русского языков. Москва.
2. Барановская С.А.. 1983. Сопоставление системы фонем русского и финского языков в целях обучения финнов русскому произношению. Русский язык за рубежом. 1983 № 6 (86) С.30-37.
3. Бахтин М.М. 1986 Литературно-критические статьи. Москва.

4. Виймаранта Й., Александрова А. А., Богомолов А. С., Пасмор Е. С. Тикканен Л. 2016. «Водные» звукоподражания в финском и русском языках. Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 6–24.
5. Громова Л.Г. 2010. Комплексное обучение финских студентов русскому языку и культуре в языковой среде. Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. Сборник ст./под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой и др. Санкт-Петербург. Златоуст. 2010. С. 228-235.
6. Громова Л.Г. 2003. На стыке культур: своё/чужое в обучении иностранных студентов русской культуре. Новое и старое. Learning by doing 3. Working Papers from Russian Department University of Joensuu. Edited by Natalia Baschmakoff and Lea Siilin. S. 157-170.
7. Каменева К.Д. 2008 . «Своё» и «чужое» в культуре русской эмиграции «поколения полутора»: на примере творчества Г. Газданова. Москва.
8. Кишина Е.В. 2009. Смысловая модель категории «своё – чужое» на уровне политического дискурса. Вестник ТГУ. Филология №1(5). Томск. С.47-52.
9. Красных В.В. 2003 . «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва.
10. Кузнецова О. Л. 2000– Межкультурная коммуникация в практике преподавания русского языка финским учащимся. АКД. Санкт-Петербург.
11. Лалым А.С. 2009. Контрастивный анализ падежных систем русского и финского языков. Проблемы современной филологии и лингводидактики. Санкт-Петербург. 2009. С. 56-62.
12. Мустайоки А., Протасова Е. 2014. Русский среди других языков Финляндии: актуальные проблемы. Русский язык в многоречном социокультурном пространстве. Екатеринбург. 2014. С. 220-240.
13. Плуныян В.А. 2008. О показателях чужой речи и недостоверности в русском языке: мол, якобы и другие. Lexikalische Evidenzialitäts-Marker in slavischen Sprachen . Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 72. München. 2008. С. 285–311.
14. Русское и финское коммуникативное поведение 2000–Выпуск 1. Воронеж.
15. Русское и финское коммуникативное поведение 2001 – Выпуск 2. Воронеж.

16. Русское и финское коммуникативное поведение 2002 – Выпуск 3. Воронеж.
17. Фалеев А.Н. 2011. Философское учение М.М.Бахтина: гуманитарное мышление современного мира. Вестник МГУКИ. Теория и история культуры № 3(41). Москва. С.65-69.
18. Eteläpelto, A., Collin, K. 2004. From individual cognition to communities of practice. H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (eds.) Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert. New York. p. 231-250.
19. Jänis M. 2006. Venäjältä suomeksi ja suomesta venäjäksi. Helsinki.
20. Leppihalme R. 2001. Translation strategies for realia. Kukkonen, P. & Hartama-Heinonen, R. (eds.) Mission, Vision, Strategies, and Values: A Celebration of Translator Training and Translation Studies in Kouvola. Helsinki. p. 139–148.
21. Paunonen Heikki 2016. Sloboa stadissa. Jyväskylä.

### *Заключение*

В 70-80-ые годы прошлого века была разработана теоретическая база включённого обучения как особой формы и созданы учебные пособия для неё. Методисты охарактеризовали особенности включённой формы обучения, а также попытались конкретизировать научно-исследовательский и педагогический поиск в этом направлении, определив в качестве приоритетных его задач развитие фонетических и лексико-стилистических навыков из компонентов, составляющих коммуникативную компетенцию студентов [Борисова, Митрофанова, Сурмолина 1989].

В настоящее время включённое обучение выделяется в особый профиль, характеризуется краткосрочностью, применением интенсивных методов, культуро-ориентированным направлением при преподавании предметных курсов (устная и письменная речь, русская художественная литература, страноведческие курсы Общественная жизнь России, История общество и культура России, письменный перевод, Русский глагол, Фразеология русского языка). Рекомендуется сопоставление «своего» и «чужого» с целью выявить различия и обнаружить сходства в языке и культуре проводится как в рамках

практических занятий по развитию навыков устной и письменной речи и переводу, так и на лекциях и в научно-исследовательской работе студентов. Оно является существенным элементом общей системы преподавания русского языка в университете Турку.

Основными целями обучения на современном этапе очевидно являются следующие: повышение компетентности студентов-филологов посредством овладения русским языком как средством общения в контексте русского коммуникативного поведения и межкультурной коммуникации, усовершенствование фундаментальных филологических знаний, пополнение знаний и формирование представлений о русской культуре, истории и общественной жизни современного российского общества, необходимых для профессиональной деятельности будущего филолога и переводчика.

Основными подходами при обучении признаются следующие:

а) комплексный подход, позволяющий обучать языку и культуре, формировать межкультурную компетенцию для успешного участия в «диалоге культур»;

в) личностно-деятельностный подход, обуславливающий активную роль студента в субъектно-субъектном партнёрском сотрудничестве преподавателя и студента;

с) коммуникативный подход, с целью формирования коммуникативной компетенции в широком смысле, включая языковую, речевую, социокультурную, дополненную социолингвистической, стратегической, межкультурной и лингвистической компетенциями [Гез, Фролова 2008: 189];

d) социокультурный подход может быть выделен в рамках культуро-ориентированного обучения и предполагает ознакомление с русской культурой при изучении языка (в методике его разрабатывали в рамках лингвострановедения уже в конце 80-ых годов XXвека [Верещагин, Костомаров1980, 1990; Воробьёв 1997 и др.]. Новый подход к обучению иностранному языку с позиций диалога культур требует теоретического осмысления и практического пересмотра самой системы обучения. На

современном этапе развития методики русского языка как иностранного обучение культуре является неоспоримой целью, достижение которой необходимо для полноценного общения на русском языке в любой сфере его применения;

е) прагматичный подход, который реализуется в отборе тем, ситуаций общения в зависимости от коммуникативных потребностей студентов и уровня исходной компетенции каждого студента, выявленной посредством входного тестирования в начале занятий на этапе включённого обучения в России.

## **Глава II**

### **Обучение грамматике и лексике**

#### ***Введение***

Формирование грамматически правильной речи для студентов, обучающихся по профилю включённого обучения, продолжает оставаться актуальным. К этому моменту основы лексико-грамматической системы русского языка у студентов уже заложены на родине, и обучение идёт по пути расширения и углубления знаний, особое внимание уделяется деталям построения и употребления грамматических конструкций. Имеющаяся у слушателей лексико-грамматическая база, краткие сроки пребывания в России, взаимодействие учащихся с русской лингвокультурной средой обусловили выбор указанных в данной главе подходов, на основе которых осуществляется построение и содержание лингвистических курсов во включённом обучении.

Ориентация на индивидуально-психологические особенности студентов разных психотипов, на стремление предоставить широкий спектр учебно-тренировочных заданий для занятий в классе и самостоятельной подготовки, а также на интенсивный характер обучения привела к подбору специальных обучающих ресурсов (в том числе интернет-ресурсов и компьютерных программ, таких как программа «Вилле» в Финляндии), созданию системы

упражнений и особого комплекса методических приёмов, в том числе игрового характера, для повышения качества обучения.

Выделение в отдельный курс дисциплины «Русский глагол» для финских и немецких студентов было обусловлено сложностью лексико-грамматических тем, связанных с употреблением слов этой части речи. Функциональная основа и коммуникативный подход к преподаванию данного предмета позволяет рассматривать глагол и его особые формы (причастие и деепричастие) включёнными в речевые конструкции, что даёт возможность студентам быстрее ориентироваться в выборе глагольных лексем и их форм в конкретной ситуации.

### **Часть 1. Основные подходы к обучению русской грамматике**

Включённый профиль и контингент слушателей определили выбор основных подходов к преподаванию грамматики русского языка. Одна из главных целей обучения – повышение уровня владения языком студентов филологических специальностей путём обучения их в российском вузе и погружения в русскую социокультурную среду – предполагает сознательное овладение ими грамматическими и лексическими средствами языка. Поэтому учащиеся должны иметь представление о системе грамматики русского языка в целом, а также о том, как и когда уместно употребление того или иного грамматического явления. Пороговый и постпороговый уровень владения языком предусматривают также владение студентами синонимичными конструкциями для выражения одних и тех же интенций, что предполагает функциональный подход к подаче грамматического материала.

На наш взгляд, функциональный подход в данном случае может реализовываться частично, и его доля тем выше, чем сильнее группа. И наоборот, чем ниже уровень языковой подготовки студентов, тем чаще преподавателю приходится обращаться к повторению грамматических форм лексических единиц. Подход «от функции к средствам выражения» реализуется на занятиях по практике устной и письменной речи, а также в тех случаях, когда требуется продуктивная деятельность коммуниканта. На этих и других уроках необходимо

моделировать условия, в которых учащийся должен из ряда вариантов выбрать наиболее подходящий для данного контекста [Копров 2010]. При перцептивной же деятельности (восприятие и понимание письменных и устных текстов и высказываний) требуется, прежде всего, узнавание уже известных слов и конструкций, что предполагает знание их читающим или слушающим.

В течение периода включённого обучения ведущим подходом в преподавании грамматики в данном профиле обучения мы считаем **КОГНИТИВНЫЙ**, в основе которого лежат следующие положения:

1) преподаватель вовлекает обучаемых в «активный процесс познания сути изучаемых явлений с использованием стратегий овладения языком»;

2) студент является активным участником учебного процесса, в котором также осуществляется и учёт его интересов и индивидуальных особенностей памяти и восприятия;

3) процесс обучения носит не только личностный, но и социально обусловленный характер, поскольку на занятии студенты общаются друг с другом и преподавателем, как в реальном мире, узнают что-то новое друг о друге, пытаются друг друга понять, а педагог создаёт атмосферу сотрудничества между всеми участниками учебного процесса [Азимов, Щукин 2009: 201].

Во время включённого обучения в России в одном коллективе могут находиться студенты как с примерно одинаковым уровнем владения русским языком (а, следовательно, и грамматикой), так и с разным. Так, к первым относятся группы учащихся из Китая (университет Сямэнь и педагогический университет Нанкин), Франции (университет Клермон-Ферран, университет Монпелье), которые, как правило, начали изучать русский язык в университете, учились в одной группе или на одном курсе по общей для всех программе; ко вторым – группы студентов из университетов Финляндии, Великобритании (университет Глазго), Германии, где встречаются билингвы, слушатели, посещавшие русские детский сад и школу, и те, кто получил первое представление о грамматике русского языка только в вузе.

Поэтому перед преподавателями принимающего вуза встаёт сложная задача: как в рамках одного предмета для всех слушателей данного учебного коллектива подбирать и предлагать материал разной степени трудности, соответствующий компетенции студентов, и в то же время способствовать продвижению каждого студента в овладении языком.

Решить эту проблему помогают **принципы преемственности и индивидуализации обучения**. Следуя первому, педагоги получают информацию о том, как учились студенты в своих вузах и что они уже освоили, а также рекомендации зарубежных коллег по поводу тем для изучения по грамматике. Для реализации второго принципа преподавателю важно знать уровень владения русским языком студентов до того, как они приступят к занятиям по данной программе. Эта информация, а также наблюдение педагога за работой студентов на уроке, проверка письменных домашних заданий и организация индивидуальных и групповых консультаций, которые обеспечивают обратную связь учащихся с обучающим, позволяют создать индивидуальную траекторию обучения каждого слушателя.

Для того чтобы определить, с каким уровнем знаний по РКИ студенты приехали в Россию, в первый день заезда проводится входное тестирование по грамматике. Проверяются знания данной дисциплины при помощи теста ТРКИ базового уровня – для учащихся из указанных выше университетов Франции и Великобритании – и порогового уровня (модуль «Филология»), состоящего из заданий с выбором ответа (ответов) – для слушателей из университетов Китая, Финляндии и Германии. При общей оценке уровня знаний по грамматике учитываются также результаты выполнения заданий по письменной речи (необходимо написать сочинение на тему «Русский язык в моей жизни»).

Тестирование позволяет увидеть сильные и слабые стороны учащегося в освоении им языка, а также прогнозировать возможные трудности при дальнейшем обучении и наметить индивидуальный путь продвижения его в данной дисциплине. Так, некоторым студентам может потребоваться подбор более сложного или более простого грамматического материала, акцентирование



внимания на отдельных темах, определённой лексике или стилистических средствах.

Преподавание грамматики включает в себя обучение элементам морфологии и синтаксиса. Курсы и по той и по другой дисциплине студенты включённого профиля уже прослушали в своих университетах. Однако поскольку часто в одну группу попадают учащиеся из разных вузов и обучение начинается после каникул, целесообразно начать курс грамматики с обобщающе-повторительного блока, корректировочного курса, где будут представлены основы морфологического строя русского языка с повторением грамматических категорий разных частей речи, а также основные сведения о синтаксисе словосочетания и простого и сложного предложения. Во второй, основной части курса, в соответствии с **принципом концентрической подачи материала**, предполагается углубление и детализация знаний.

Грамматика не может изучаться в отрыве от лексики, поскольку многие грамматические характеристики зависят от того, какое значение принимает слово в данном контексте. Кроме того, наращивание лексического запаса – одна из целей обучения иностранному языку. Поэтому описываемый курс называется «Грамматика. Лексика». По окончании обучения студенты должны владеть лексикой 1-2 сертификационных уровней. Учебное пособие по грамматике для того или иного контингента студентов строится с учётом лексических минимумов, рекомендованных для определённого уровня владения языком. Количество изучаемых в курсе лексических единиц зависит от уровня владения русским языком в начале пребывания в России и времени обучения слушателей по данному профилю.

Цель – **формирование в сознании учащегося представления о русской языковой системе, расширение знаний о ней, а также развитие навыков и совершенствование умений восприятия и употребления лексико-грамматических единиц в потоке речи** – определила построение данного лексико-грамматического курса, который мы условно разделили на три основные части: повторение, основная часть и функциональная грамматика. О

первой было сказано выше; во второй части более подробно изучается формообразование, значение и функционирование слов всех частей речи, при этом проводятся постоянные отсылки к синтаксическим конструкциям, в которых встречается данное грамматическое явление. Поэтому к началу подробного изучения синтаксиса русского языка как системы у учащихся уже сформировано представление о ней, студенты частично владеют русскоязычной терминологией, при помощи которой данная часть грамматики описывается в словарях и справочниках на русском языке. Преподавая синтаксис в основной части, педагог также «отсылает» студентов к явлениям морфологии и словообразования, изученным ранее, что способствует более прочному усвоению системы языка.

Методисты РКИ, говоря о способах преподавания грамматики, обычно называют два: «от формы к функции» и «от функции к форме» – и рекомендуют преподавателю выбрать либо первый, либо второй. Мы предлагаем использовать оба способа в течение одного курса грамматики, причём второй – в последней его части, в соответствии с **принципом функциональности**. Этим можно добиться «объёмного» понимания функционирования системы языка иностранцем, обобщить лексико-грамматический материал, изученный в других курсах, разграничить стилистически маркированные лексико-грамматические конструкции, дать студенту возможность наглядно увидеть вариативность лексико-грамматических конструкций, их синонимию и научить его выбирать наиболее приемлемый в данном контексте вариант из ряда возможных.

Такой порядок подачи материала позволяет создать условия для усвоения студентом как «пассивной», так и «активной» грамматики [Щерба 1974]. Л.С. Крючкова и Н.В. Мощинская в книге «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» пишут, что пока нет научных данных предпочтения в использовании тех или иных грамматических конструкций учащимися в речи [Крючкова, Мощинская 2009: 141], т.е. предстоит исследовать, какие грамматические конструкции попали в активный запас грамматических средств, однако, наблюдая за речью иностранцев на русском

языке, мы увидели некоторые предпочтения в использовании грамматических конструкций при построении высказываний.

Так, учащиеся из Великобритании, с родным английским языком, не так активно стремятся изучить падежную систему русского языка, как, например, форму сослагательного наклонения глагола, которая употребляется в выражениях типа *Я хотел бы, Я предпочёл бы*. Данные выражения быстро попадают в активный грамматический запас студентов; мы слышим их в контекстах выражения просьбы. Часто студенты воспринимают её как более вежливую и мягкую, при этом конструкция *Мне хотелось бы* остаётся долгое время в пассивном грамматическом запасе. Данный пример позволяет нам думать о предпочтении в использовании в новом изучаемом языке грамматических конструкций, которые есть в родном для учащихся языке, и стратегии избегания непривычных грамматических явлений. Интересно также, что в процессе совершенствования знаний и умений по русскому языку британские студенты часто отказываются от выученной до этого конструкции *Я хочу* и говорят, что она слишком резка, и человек, употребляющий её по отношению к другому человеку (например, в контекстах просьбы), выглядит не очень вежливым. Мы солидарны с исследователями, которые предлагают рассматривать данный вопрос уже с точки зрения особенностей русской и британской культуры, а подобного рода выражения считать грамматическими конструкциями с культурным компонентом, на которые лингвисты предлагают обращать внимание, выделять из грамматики, описывать и объяснять студентам [Вежбицкая 2002; Виссон 2007; Жерновая 2008].

Л.С. Крючкова и В.Н. Мощинская пишут об индивидуальном лексическом и грамматическом минимуме студента, который зависит от многих составляющих: от уровня владения языком, психологических особенностей учащихся и многого другого [Крючкова, Мощинская 2009]. В числе того, что оказывает особое влияние на активный лексический и грамматический запас, хотелось бы отметить опыт изучения студентами других иностранных языков и степень владения ими.

В результате наблюдения за обучением русскому языку как иностранному студентов из других стран, обучающихся в русской языковой среде, мы увидели, что не только родной язык, но и ранее изученные индивидом иностранные влияют на усвоение им нового языка. При этом происходят процессы положительного переноса, когда он узнаёт знакомые элементы в новом языке, и интерференции, когда студент, не зная или плохо усвоив новые явления языка, отсутствующие в его предыдущем опыте или присутствующие в изучавшемся ранее иностранном языке, пытается построить высказывание по законам наиболее известного ему иностранного языка.

Можно выделить ряд внешних и внутренних факторов, влияющих на освоение индивидом нового языка и связанных с усвоением им предыдущих языков. Это воздействие может быть как положительным, так и отрицательным.

К внутренним факторам, оказывающим положительное влияние, отнесём наличие опыта изучения иностранных языков, высокую лингвистическую компетенцию и сильную мотивацию. Среди внешних, облегчающих усвоение языка условий, отметим типологическое сходство и родство ранее изученных и вновь осваиваемого языков, обучение в языковой среде и большое количество времени, прошедшее с момента окончания активного изучения предыдущего языка.

Это воздействие осуществляется и на отдельные аспекты нового языка. Так, при изучении типологически сходных языков человеку легче изучать грамматику: чем более родственны языки, тем быстрее и лучше изучаются фонетика, графика и грамматика, но при изучении лексики возникают трудности, поскольку велика вероятность интерференции. Исходя из сказанного, нам представляется важным при обучении слушателей русскому языку пользоваться **принципом учёта не только родного языка, но и ранее изученных студентами языков.**

Поскольку одной из тенденций европейского, азиатского и российского школьного образования является включение в учебные программы изучения нескольких иностранных языков, при обучении студентов в вузе от

преподавателя требуется знание языков, которыми владеют студенты. На первый взгляд, это требует больших усилий и огромного количества времени от преподавателя. Однако, рассмотрев последние тенденции в изучении иностранных языков, мы увидели, что большинство средних школ и средних учебных заведений Европы и Азии предлагают ученикам в качестве первого (или второго) иностранного английский язык. Поэтому вузовским преподавателям иностранных языков имеет смысл обучать студентов новым языкам как вторым, третьим и т.д. с опорой на английский язык.

Каждая изученная грамматическая форма или конструкция, согласно следованию **принципу коммуникативности**, после отработки должна иметь выход в речь, т.е. учащийся должен тренироваться составлять высказывания или тексты с ней, используя лексические элементы, которые он изучил «попутно». Так, например, студент столкнулся с глаголом *принимать*, который он знал в значениях «выпить, проглотить лекарство, пищу» (*Мне надо принимать лекарство два раза в день*), «подвергнуться какой-либо лечебной или гигиенической процедуре» (*По утрам я принимаю душ*) и «допустить к себе с какой-либо целью (посетителя, гостя и т.п.)» (*Врач принимает пациента*). Он знает, что если необходимо употребить данный глагол в первом значении, то распространитель для него следует поставить в винительном падеже без предлога (*принять + что?*) или в родительном падеже (*принять + часть, некоторое количество чего?*). Однако данный глагол имеет больше двух значений, и когда учащийся видит фразу *Этот человек принял меня за своего знакомого*, он понимает, что необходимо воспользоваться словарём для проверки значений этого слова. Это неотъемлемый этап формирования лексико-грамматической компетенции.

Важность самоконтроля в данный период обучения возрастает. Если при выполнении упражнений на подстановку элементов, выбор форм слов, трансформацию грамматических конструкций преподаватель может предоставить учащемуся ключи для проверки, то для понимания грамматикализованных текстов и выполнения творческих заданий подобных

ресурсов просто не может существовать. Учащийся оказывается один на один с таким материалом. Поэтому для данных операций следует предоставить ему инструментарий, который состоит из словарей (на бумажном и электронном носителе), грамматических справочников и корпуса текстов на русском языке.

Учебные словари – неотъемлемая часть ресурсов для обучения языку. При выполнении заданий по грамматике они помогут студенту получить представление о написании, ударении, основных грамматических категориях, формах слова, особенностях его употребления, о месте его в предложении, часто – о принадлежности к определённому стилю речи. Кроме того, учебные словари для иностранных учащихся ориентированы на лексические минимумы русского языка, а примеры в них составлены таким образом, чтобы, с одной стороны, быть понятными иностранцу с определённым уровнем владения языком, а с другой – представить речевую модель с данным словом, которую учащийся тут же может использовать в своей речи. Таков, например, «Русский словарь. Учебный словарь русского языка для иностранцев» М.Н. Аникиной (М.: Дрофа, 2014. 974 с.), который содержит 3500 слов с описанием их форм и примерами лексической и грамматической сочетаемости.

Некоторые из учебных словарей, в отличие от лексикографических источников, ориентированных на носителя языка, позволяют учащемуся увидеть синтаксическую сочетаемость слов. Таков, например, словарь «Именное и глагольное управление в современном русском языке» (Прокопович Н.Н., Дерibas А.А., Прокопович Е.Н., М. 1975).

Однако не стоит сбрасывать со счетов и лексикографические источники и пособия для носителей языка. Ведь работа с русскоязычным словарём – важный этап развития лексико-грамматической компетенции учащегося, и **принцип учёта специальности студента** предписывает преподавателю снабдить слушателей дополнительными средствами самостоятельного обучения и контроля. Поэтому обучаемых необходимо познакомить с толковыми словарями (наиболее оптимальный вариант, на наш взгляд, для данного этапа обучения – использование «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю.

Шведовой (М., 2001) или «Большого толкового словаря русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова (СПб., 1998, 2014 г.), по которому можно проверить слово на портале [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru)), словарями иностранных слов, синонимов, антонимов и паронимов.

Отдельно хотелось бы остановиться на вопросе знакомства студентов со словарями иностранных слов. Обучаясь в России, слушатели пополняют свой словарный запас, не только пользуясь арсеналом лексических средств, предоставляемых им преподавателем на уроке. Они также слышат речь вокруг себя и пытаются её понимать. Не секрет, что современная русская речь взрослого носителя языка изобилует словами иностранного происхождения, которые приспособились к системе русского языка, в результате чего у них произошли изменения в фонетике, словообразовании (например, появились русские суффиксы: см., например, глаголы *твитнуть*, *запостить*, *пиариться* и т.д.), семантике (см., например, семантический сдвиг прилагательного *амбициозный*), морфологии и т.д. Часто студенты, встречая в текстах иностранные слова, написанные кириллицей, не могут их идентифицировать, хотя знают, какое значение они имеют в языке-источнике. Это диктует необходимость знакомства учащихся со словарями иностранных слов, например, словари Л. Крысина (Л. Крысин. Современный словарь иностранных слов. М.: АСТ-Пресс Книга, 2014) или Е. Шагаловой (Е. Шагалова. Словарь новейших иностранных слов. М.: АСТ-Пресс Книга, 2017).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Русский язык в научном освещении. М., 2002. № 2(4). С. 6-34.
3. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи: слова и фразы в контексте двух культур. М., 2007.

4. Гумбольдт В. Характер языка и характер народа // Язык и философия культуры. М., 1985. С. 370-382. URL: [http://genhis.philol.msu.ru/article\\_188.html](http://genhis.philol.msu.ru/article_188.html)  
Дата обращения 07.08.2017.
5. Жерновая О.Р. Грамматический строй языка как выражение культурного компонента нации (на материале английского и русского языков) // Вестник ННГУ. 2008. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskiy-stroy-yazyka-kak-vyrazhenie-kulturnogo-komponenta-natsii-na-materiale-angliyskogo-i-russkogo-yazykov> Дата обращения 07.08.2017.
6. Копров В.Ю. Системно-описательная и семантико-функциональная сопоставительная грамматика в преподавании РКИ на продвинутом этапе обучения / Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник статей. Вып. 14. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского гос. ун-та, 2010. С. 19-27.
7. Крючкова Л.С. и Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009. 480 с.
8. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1974. 112 с.

## **Часть 2. Содержание курсов по лексике и грамматике**

К моменту приезда в Россию студенты данного профиля должны уже знать основные разделы курса по грамматике и лексике. Поэтому содержание обучения будет базироваться на этой информации.

Здесь мы попытаемся кратко описать содержание данной дисциплины, востребованной при обучении студентов из Китая, если она преподаётся два семестра. На более краткий курс необходимо отбирать информацию более жёстко, с учётом требований присылающей стороны.

Данный лексико-грамматический курс начинается с повторения и систематизации знаний, полученных студентами в вузах, из которых они



приехали. На относительно простом лексическом материале (не выше Первого сертификационного уровня, а для слабых групп – чуть выше базового) повторяются морфология и синтаксис: имена существительные трёх родов, категория одушевлённости; падежная система имён существительных, прилагательных, местоимений, количественных и порядковых числительных; личные, возвратное, притяжательные, относительные, вопросительные, указательные местоимения; наречия, степени сравнения прилагательных и наречий; все грамматические категории глагола; управление существительных, прилагательных и глаголов базового – Первого сертификационного уровней; сложное предложение с выражением отношений разного типа: изъяснительных (с союзами *что, чтобы, где, когда* и др.), определительных (со словом *который*), обстоятельственных (с выражением времени, уступки, условия, цели и др.).

Такое повторение материала позволяет студентам быстрее включиться в коммуникацию на русском языке и чувствовать себя в русскоязычной среде комфортно.

Основной курс, призванный углубить, расширить знания студентов и наполнить их деталями и новым лексическим материалом, начинается с изучения морфологии, куда органически вплетается новая лексика. Но надо помнить, что она не может быть отделена от синтаксиса, поскольку слова в речи не изолированы, а связываются между собой, образуя синтаксические единицы. Ниже приводятся темы по грамматике с ориентацией на «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение» (М.– СПб.: Златоуст, 1999).

При изучении имени существительного к уже имеющимся знаниям добавляются следующие:

– особые случаи, связанные с категорией одушевлённости/неодушевлённости, фактическая и грамматическая одушевлённость ряда слов. Это такие слова, как *покойник, мертвец; снеговик, кукла, матрёшка; ферзь, конь, слон, туз, валет, козырь; леший, русалка; народ, отряд, войска, армии; вирус, микроб, бактерия*. Конструкции типа *записаться в*

*добровольцы (волонтёры) – видеть добровольцев (волонтёров), пойти в солдаты – учить солдат* и т.д.;

– определение рода некоторых слов (случаи, когда род невозможно определить по окончанию: *кофе, бри, эсперанто, Хельсинки, Токио, ЮНЕСКО, НАТО, ООН, СНГ, туфли, ботинки, тапочки* и др.), понятие общего рода (таких слов, как *молодец, одиночка, сирота, умница*);

– единственное и множественное число: существительные множественного числа с окончанием *-е* (*дворяне, крестьяне, христиане, армяне*); *singulairatantum* (*обувь, посуда, печенье, морковь, мусор, математика*), *pluraliatantum* (*сутки, отношения (и отношение), сливки*);

– несклоняемые и разносклоняемые (*мать, дочь, путь, имя, время*) существительные, склонение имён собственных.

Расширяется спектр значений и употреблений падежей имён и местоимений. К уже изученным на Первом сертификационном уровне добавляются следующие:

Именительный падеж: значение дополнительного названия лица, предмета (*Секретарь Петрова вышла; Встретимся в кафе «Парус»*).

Родительный падеж: значение объекта действия, который употребляется после отглагольных существительных и глаголов типа *ждать*, после глагола с отрицанием (*Мы продолжили изучение русского языка; Люди ждут помощи; Я не нашёл причины этого события*); значение назначения предмета (*Купи лекарство от простуды*) и причины действия (*Она смеялась от радости; Я взяла котёнка домой из жалости; Экскурсия была отменена из-за грозы*).

Дательный падеж: значение принадлежности (*памятник М.В. Ломоносову*), лица/предмета как субъекта действия, состояния (*Андрею необходимо выполнить это задание; Кораблям под этим мостом не проплыть*), объекта действия (*Он готовится к собеседованию; Павел с детства проявлял страсть к науке; Почему она равнодушна ко мне?*), регулярное время действия (*По пятницам у нас экскурсии*).

Винительный падеж: значение лица как субъекта состояния (*Маму знобит*), количества, меры (*Съешь порцию салата; Я здесь живу уже неделю; Машина наездила тысячу километров*), времени действия (*Он написал ответ за минуту; Я уеду на неделю; Приезжайте через год*), направление движения (*Поезд на Москву стоит у второй платформы*).

Творительный падеж: значение объекта действия (*Светлана Петровна руководит ансамблем; Мы любимся картиной*), образа, способа действия (*Я не люблю летать самолётами этой авиакомпании; Мой сын говорит тонким голосом*), времени действия (*Она не спит ночами*), места нахождения, действия (*Магазин за углом; Мы остановились перед зданием*), времени действия (*За завтраком он читал газету*), лицо-партнёр, соучастник действия (*Мы с братом ходим в спортзал; Друг помирился с женой*), образа, способа действия (*Он смотрел на неё со странным выражением лица; Можно с уверенностью сказать, что этот молодой человек поступит в университет*).

Предложный падеж: значение времени действия (*В молодости она была красива; При встрече не забудь поздороваться*), объекта действия (*Мы заботимся о вас*).

Пополнить багаж знаний об именах прилагательных поможет более подробное изучение их разрядов, особенно случаев многозначности слов как внутри одного разряда (например, разные значения прилагательного *грубый* в сочетаниях *грубый человек, грубая ткань, грубый голос, грубая ошибка*), так и при переходе из одного разряда в другой (так, в выражении *железная дверь* относительное прилагательное имеет значение вещества, а в словосочетании *железная воля* оно перешло в другой разряд и стало качественным, приобретя значение «сильная»).

В этом же разделе обращается внимание на полные и краткие прилагательные, на их образование и роль в предложении, а также на порядок следования прилагательных и существительных друг относительно друга (ср.: *Этот город зелёный* и *Это зелёный город*).

Изучаются также степени сравнения прилагательных и случаи употребления формы превосходной синтетической степени (это прилагательные с суффиксами *-айш-* и *-ейш-*) для выражения значения положительной, с оттенком высокой, иногда чрезмерной степени проявления признака (например, в предложении *Он добрейший человек* прилагательное *добрейший* означает «очень добрый», а не «самый добрый из всех»).

На данном этапе ведётся работа над словообразованием прилагательных и разграничением употребления паронимов (например, *удачный* – *удачливый*, *серебряный* – *серебристый* и др.), насыщением словарного запаса учащих синонимами (например, *громадный* – *большой*, *гигантский*, *огромный*; *выносливый* – *крепкий*, *сильный*, *терпеливый*), а также изучается управление полных и кратких прилагательных (*талантлив (в чём?)*, *полный (чего?)* и т.д.).

При изучении местоимений на данном этапе учащиеся должны усвоить все их разряды. Если личные местоимения к тому времени полностью изучены и не вызывают вопросов, то при изучении других разрядов необходимо обратить внимание на значение и употребление отдельных слов и расширить лексический запас студентов за счёт включения в него новых элементов, в том числе фразеологизмов.

Так, при изучении притяжательных местоимений мы больше внимания уделяем употреблению слова *свой* и предлагаем студентам выучить ряд идиом: (*кто?*) *сам не свой*, *жить в своё удовольствие*, *жить своим умом*, *быть в своём уме*, *быть не в своей тарелке*, *действовать на свой страх и риск* и т.д. (Указанные здесь и далее выражения взяты из «Лексического минимума по русскому языку как иностранному Второго сертификационного уровня» [Лексический минимум по русскому языку как иностранному..., 2009]).

Студенты обычно не знают указательных местоимений *таков*, *такова*, *таково*, *таковы* и не всегда понимают значения слова *такой* в разных контекстах. Необходимо объяснить (в т.ч. со ссылкой на словари), что слово *такой* может быть указательным местоимением: в предложении *Он не такой как все* оно означает «подобный, похожий», в вопросе *Кто это такой?* –

«неизвестный». Данное слово встречается в речи и как определительное местоимение для усиления степени качества (*Такая хорошая погода!*), и как неопределённое (*Роза – это такой цветок*). С отрицанием и местоимением *какой-то* оно имеет значение «обычный» (разг.): *Он сегодня какой-то не такой*. В среднем роде слово *такое* имеет значение «то, на что обращается внимание»; употребляется обычно, когда речь идёт о плохом: *Что он такого сделал?*

Следует вести работу по предупреждению ошибок по причине смешения омонимов: формы указательного местоимения *этот – это* (*Он сел на это место*) и частицы и связки при сказуемом *это* («Мама» – *это первое слово, которое произносит ребёнок*), поэтому необходимо тренировать у студентов навык употребления подобного рода слов.

Изучается здесь и употребление указательных местоимений *тот, такой* с частицей *же*. При этом подчёркивается, что слово *тот* с *же* (иногда с добавлением определительного местоимения *самый*, которое выполняет функцию усиления и уточнения информации) употребляется, когда говорят об одном и том же лице или предмете (*Я видел то же (самое), что и ты*), а местоимение *такой* с частицей *же* встречается, если нужно сказать о двух похожих предметах или людях (*У меня такое же платье, как у неё*).

Среди вопросительно-относительных местоимений наибольшие трудности вызывает употребление слов *чей, чья, чьё, чьи* в разных падежах. Студентов следует также познакомить с различиями в употреблении вопросительно-относительных местоимений *какой* и *который* в качестве союзных слов (например, в таких предложениях, как *У него на столе стоит компьютер, какой я купил вчера в магазине* и *У него на столе стоит компьютер, который я ему подарил*).

Информация о возвратном местоимении *себя* дополняется идиоматическими выражениями с ним: *уйти в себя, себе на уме, не находить себе места, найти себя (в чём?), взять себя в руки, владеть собой, вывести кого-либо из себя (чем?), выйти из себя*.

Ряд уже изученных определительных местоимений дополняется новыми. Так, студенты должны понимать семантические различия местоимений *каждый, всякий, любой*, знать все значения слов *весь, сам, самый, другой, иной*.

В данный период изучаются все значения отрицательных местоимений *никто, ничто, никакой, ничей; никого, ничего* с последующим отрицанием (*Никого не было там*); отдельно объясняется употребление слов *некого* и *ничего*, а также раздельное написание отрицательных частиц с местоимениями, когда есть предлог (например, *ни при каких обстоятельствах*). Список отрицательных местоимений во время включённого обучения также пополняется идиоматическими выражениями: *делать ничего* (разг., выражение согласия из-за невозможность сделать что-то по-другому), *ничего и говорить* (разг., в значении «конечно, безусловно»), *ничего сказать* (разг., при выражении иронического или неодобрительного отношения: *Хорош, ничего сказать!*), *от ничего делать* (разг., в значении «от безделья»), *без ничего* (разг., о кушании: без начинки, без приправы).

Ряд неопределённых местоимений, которые образуются от вопросительно-относительных при помощи префикса *кое-* и суффиксов *-либо, -нибудь, -то* (*кто-то, какой-нибудь* и т.д.), пополняется словами с префиксом *не-*: *некоторый* (в ед. ч.), *некто, нечто, некий*. При этом необходимо помнить, что *некто* употребляется только в именительном, а *нечто* – в именительном и винительном падежах, и оба эти слова в речи часто сочетаются с определением. Здесь же можно объяснить разницу в употреблении местоимения *некоторый* и числительного *несколько*.

Изучая числительные, студенты должны знать склонение целых количественных и порядковых числительных, а также правильно читать и употреблять дробные и собирательные. В этом разделе изучается также обозначение части (частей) и целого, в т.ч. процентов, количества (определённого и неопределённого), времени по часам, математические действия (сложение, вычитание, умножение, деление). Обязательным компонентом в программе являются количественно-именные сочетания.

Изучение глагола и его особых форм подробно описано в главе данной книги «Курс «Русский глагол» в иностранной аудитории».

При изучении наречий обращается внимание на их разряды по значению: наречия времени (*вовремя, завтра, теперь, всегда, недавно, сейчас...*), места (*оттуда, здесь...*), образа действия (*аккуратно, громко, тихо, целиком, внимательно...*), меры и степени (*много, очень, совсем, всего, почти...*), вопросительно-относительные (*где, куда, откуда...*), отрицательные (*никогда, нигде, никуда...*), неопределенные (*где-то, когда-нибудь, куда-то...*), степени сравнения наречий (*глубокий – глубже, хорошо – лучше...*). Особое внимание должно уделяться пополнению запаса слов данной части речи за счёт расширения репертуара словообразовательных моделей производных наречий (*двое – вдвоём, два – дважды, всяческий – всячески* и т.д.). Здесь же можно коснуться и темы «Предикативные наречия или слова категории состояния»: студенты должны понимать смысловые различия между такими предложениями, как *Он весело смеётся* и *Ему весело*.

Во время обучения студенты пополняют свой активный и пассивный запас служебных частей речи. Из частиц обязательными для изучения являются 1) формообразующие (*бы, пусть, давай* и под.); 2) отрицательные (*не, ни*); 3) вопросительные (*разве, ли, неужели, чтоза* и др.); 4) характеризующие действие по протеканию во времени или по результативности (*было, едва не, чуть не, как* и др.), 5) модальные (*пусть, да, ведь, вот, лишь, дай-ка* и др.), 6) частицы — утверждающие или отрицающие реплики (*да, нет, вот именно, ладно, ну, идёт* и др.). Часть из них целесообразно изучать сопроводительно в курсе морфологии вместе с соответствующими частями речи, часть – в курсе синтаксиса, а некоторые – выделить для отдельного комментария.

Особого внимания требуют предлоги. Поскольку они – часть формы имени, то изучаются вместе с именами и их значениями. На данном этапе студенты должны усвоить, какие предлоги употребляются для обозначения времени (*с... до..., на, в, при, в течение...*), места (*около, напротив, среди, в, на...*), причины (*без, для, от, из...*), благоприятного и неблагоприятного фактора

(*благодаря, из-за*) времени замещения, исключения и необходимого дополнения (*вместо, кроме*), противодействия (*вопреки, наперекор*). Уделяется внимание изучению и употреблению производных предлогов, а также многозначности непроизводных (*по, в, у* и др.).

Новые для студентов союзы изучаются во время основной работы над синтаксисом сложносочинённого и сложноподчинённого предложения. Рассматриваются случаи синонимии и омонимии союзов.

При обучении морфологии русского языка невозможно обойти стороной тему перехода одних частей речи в другие. Демонстрировать и отрабатывать эти явления возможно только на основе предложений и фраз. Поэтому на всех занятиях присутствует и подчёркивается преподавателем неразрывная связь и взаимозависимость морфологических и синтаксических элементов в высказывании.

В части курса, посвященной синтаксису, изучаются повествовательные, вопросительные, побудительные предложения; утвердительные, общеотрицательные (*Я не ем хлеб, Как же, придёт он, жди!*) и частноотрицательные (*Я ем не хлеб*) конструкции. Рассматриваются разные варианты выражения подлежащего и сказуемого, грамматического и логического субъекта, правила согласования грамматического субъекта и предиката. Подробно изучаются типы односоставных предложений и передаваемые ими значения, неполные, осложнённые предложения. На уровне словосочетания и простого предложения рассматриваются устойчивые глагольно-именные сочетания в текстах книжных стилей речи.

В данном курсе охватываются все виды сложных предложений. Изучаются сложносочинённые предложения с соединительными, противительными, разделительными отношениями (с союзами *и, а, но, или, либо, однако* и др.); сложноподчинённые предложения с различными видами придаточных: изъяснительными (с союзами *что, чтобы, ли, кто, что, как...*), определительными (с союзами *который, какой, чей, где, куда, когда ...*), временными (с союзами *когда, пока, пока не, до того как, после того как, по*



*мере того как, прежде чем...*), условными (с союзами *если, если бы, раз ...*), причинно-следственными (с союзами *так как, потому что, поэтому, благодаря тому что, из-за того что, ибо ...*), целевыми (с союзами *чтобы, для того чтобы...*), уступительными (с союзами *хотя, несмотря на то что...*). Рассматриваются также бессоюзные сложные предложения с разными видами семантических отношений в них, в том числе предложения с прямой речью (бессоюзное оформление связи вводящей реплики и чужой речи, относительная лексическая и грамматическая независимость прямой речи от авторской). Дополняются новыми и правила преобразования прямой речи в косвенную (при помощи союзов, союзных слов, частиц, предикатов, личных местоимений, изменения в порядке слов).

Завершается курс серией занятий, на которых систематизируются знания учащихся относительно выражения разных типов семантических отношений в простом и сложном предложении. В частности, здесь рассматриваются способы выражения изъяснительных, временных, пространственных, причинных, следственных, условных, сопоставительных, сравнительных, соединительных отношений; выражение принадлежности и отрицания, возможности и невозможности, необходимости и ненужности, желательности и нежелательности, опасения, ирреальности. Студенты вспоминают изученный материал, сопоставляют его части и учатся выбирать наиболее подходящую конструкцию для определённого контекста.

Временные рамки данного профиля обучения не позволяют включить в учебные программы все 5100 лексических единиц из Лексического минимума второго сертификационного уровня, поэтому для каждого потока студентов следует специально отбирать лексический материал. Критерии отбора, с учётом профиля обучения, согласно Л.С. Крючковой и Н.В. Мощинской, должны быть следующие:

1) необходимость слова для общения в тех условиях, в которых слушатель оказался. Например, учащемуся потребуется лексика, которой пользуются, говоря об общежитии или жизни в российской семье, на кафедре, в поликлинике.

Но в то же время студентам, которые по договору с вузами-партнёрами не посещают занятия вместе с русскими студентами на филологическом факультете, пока не нужны слова, связанные с рядом реалий, с которыми сталкиваются российские студенты. Так слова *декан*, *деканат*, выражения *курсовая работа*, *закрывать сессию* остаются на данном этапе обучения невостребованными;

2) частотность употребления слова. Например, частотными могут быть слова – названия продуктов питания или блюд русской кухни на предприятиях общественного питания и в магазинах. Если студент не любит укроп, но не знает или постоянно забывает слово *укроп*, он не сможет отказаться от этой популярной в России пряности, что вызовет у него дискомфорт. Поэтому данную лексическую единицу и подобные ей необходимо включить в лексико-грамматический минимум для групп включённого обучения, хотя она отсутствует в списке слов лексического минимума второго сертификационного уровня. То же касается слова *заодно* в контексте *Мы выполним это упражнение и заодно повторим некоторые глаголы*;

3) ситуативно-тематическая соотнесённость слова. Когда для изучения берётся тема, необходимая студентам в реальной жизни, то преподаватель старается подобрать для изучения слова, которые могут быть максимально им полезны. Так, например, учащиеся включённого обучения часто путешествуют самостоятельно железнодорожным транспортом по России, знакомясь с её достопримечательностями. Поэтому даже если они ездят только в купейных вагонах, всё-таки им необходимо узнать при изучении темы «Поездка на поезде» не только слово *купе*, но и *сидячий вагон*, *плацкарта*, *проводник* и т.д., чтобы иметь возможность выбрать нужные им билеты;

4) способность слова сочетаться с другими словами. В русском языке есть слова, которые имеют несколько значений и вступают в прочные связи с другими словами, образуя, например, описательные предикаты. При этом они несколько меняют своё значение. Примерами выбранных для изучения слов могут стать слова *крепкий* (в сочетаниях: *крепкий орех*, *крепкий чай*, *крепкий старик*,

*крепкий сон*), *принимать/принять* (в сочетаниях *принимать подарок, принимать гостей, принимать лекарство, принимать душ, принимать решение, принимать закон, принять участие, принимать факс, принимать (человека) на работу*) и др.;

5) словообразовательные возможности слова. Чем больше частотных и нужных студенту слов можно образовать от данного, тем ценнее это слово для изучения. Так, например, действительное причастие прошедшего времени *шедший*, употребляется довольно редко в русском языке, но производные от него слова мы видим и слышим постоянно: *прошедший период, вышедший на экраны фильм, дошедшая до нас информация* и т.д.; велико словообразовательное гнездо слов со связанными корнями: *понимать, вынимать, занимать, перенимать, отнимать, принимать* – употребляющимися в реальной жизни каждый день;

6) учебно-методическая целесообразность введения слова. Данный критерий особенно актуален для филологов и переводчиков, поскольку именно они должны получать наиболее полную информацию о языковых явлениях, даже если они не являются распространёнными. Так, например, в лексический минимум включается деепричастие *будучи* (*Будучи честным человеком, он не мог не признать своей ошибки*);

7) профессиональная необходимость введения слова. В данный круг лексических единиц входят термины и профессионализмы. Для будущих филологов и переводчиков профессионально значимыми словами являются лингвистические термины. Можно руководствоваться списком из них, представленном в Лексическом минимуме второго сертификационного уровня или дополнять теми словами, которые будут необходимы при изучении очередного языкового явления.

На основе таким образом отобранной лексики составляются материалы для показа языковых явлений, тренировки их употребления и контроля усвоения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. «Общее владение» (М. – СПб.: Златоуст, 1999. 40 с.
2. Лекант П.А., Гольцова Н.Г., Жуков В.П. и др. Современный русский литературный язык: учебник для филологических специальностей пед. институтов / Под ред. П.А. Леканта. М.: Высш. шк., 1988.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н.П. Андрюшиной. СПб.: Златоуст, 2009. 164 с.

### **Часть 3. Методические приёмы и система упражнений при обучении грамматике и лексике**

Методические приёмы на занятии по иностранному языку – это действия преподавателя и учащихся, направленные на достижение конкретной цели в рамках обучения в данный момент урока. В традиционной схеме обучения мы говорим о приёмах объяснения нового материала, тренировке его применения и контроля усвоения.

Во включённом обучении на занятиях по лексике и грамматике преподаватель, следуя логике целей обучения и учитывая контингент слушателей, при объяснении материала использует приём наблюдения за языковым явлением, его анализ, т.е. он анализирует материал сам или просит об этом студентов. Здесь работает также приём синтеза – объединения разрозненных фактов языка в одно целое и выработки правила употребления определённых языковых элементов. Для охвата большого количества изучаемых единиц применяются приёмы их систематизации и классификации.

Широко применяется в преподавании грамматики описание фактов языка. В нашем случае оно особенно актуально, поскольку по данному профилю ведутся занятия с будущими филологами и переводчиками. Во включённом обучении описание ведётся на изучаемом языке, но поскольку оно должно быть доступно учащемуся, часть информации можно сообщить и на родном для

слушателей языке (или на языке-посреднике), с обязательным переводом на русский язык.

Если требуется ввести новую лексическую единицу или сделать на ней акцент, используются различные приёмы семантизации. Для студентов порогового и постпорогового уровней семантизация включает наряду с переводом также объяснение при помощи синонимов и антонимов, родовых и видовых понятий, словообразовательный анализ слова, выделение отдельных сем слова, учёт контекста, обращение к языковой догадке учащегося (опору на интернациональные слова, которые потенциально может знать студент), описание и толкование слова, в том числе с использованием русскоязычных учебных и аутентичных словарей.

Для успешного освоения нового слова (или нового лексического значения слова) следует говорить не только о его графическом, фонетическом облике и семантике, но и о парадигматических и синтагматических, ассоциативных связях и традиции употребления в русской речи. Это приобретает особую важность в связи с тем, что в таком случае повышается интерес к нему, а значит и его запоминаемость, поскольку насыщенная новым материалом программа и короткие сроки включённого обучения не всегда дают возможность обеспечить необходимое количество повторений нового элемента на уроках грамматики.

С целью предупреждения ошибок и более полного усвоения нового можно использовать приём сравнения. Сравниваться могут как явления внутри одного языка, так и в разных языках, которыми владеет студент. С той же целью можно применить приём опережения – до изучения определённой темы продемонстрировать учащимся новую грамматическую конструкцию. В этом случае при изучении в будущем этой темы учащиеся не будут чувствовать, что она совершенно нова для них, так запустится механизм узнавания и припоминания. Здесь также можно применить приём демонстрации речевого образца, который студенты выучат заранее, а осмысливать будут потом. Приём опережения может работать и в том случае, когда планируемого для изучения явления нет в родном языке учащихся. Тогда им даётся задание прочитать

заранее на своём родном языке описание этого явления или правило, а потом на занятии прослушать объяснение преподавателем этого уже знакомого студентам факта.

На этапе тренировки употребления грамматических элементов используются упражнения, поисковые задания, языковые и речевые игры, творческие задания. С точки зрения организации при этом используются фронтальная, индивидуальная работа, выполнение заданий по цепочке, работа в парах и малых группах.

Упражнения призваны натренировать учащихся выполнять определённые манипуляции с языковыми единицами и речевые действия по аналогии для формирования автоматизма использования лексико-грамматических конструкций в речи. Поисковые задания направлены на узнавание изученного явления и получение информации о нём. Среди них можно выделить задания на поиск языкового явления в тексте (учебном, грамматикализованном или аутентичном; печатном или аудиотексте, предложенном преподавателем или найденном самим учащимся), учебном словаре или словаре для носителей русского языка (искать можно как лексические единицы, так и грамматические значения, информацию о синтаксических связях данного слова, примеры употребления и т.д.).

Сосредоточить внимание учащегося на словах, их внешнем облике, формах, семантических особенностях помогает такой приём как включение языковых игр в ткань урока. А чтобы выработать навык употребления изученного лексико-грамматического явления в речи в определённых контекстах, довести его до автоматизма, используются речевые игры.

Формировать умения применения полученных знаний в письменной и устной коммуникации призваны творческие задания. Среди них – составление словосочетаний, предложений, текстов, диалогов, вопросов, заданий с использованием заданных грамматических элементов. Они хороши своей индивидуализацией, тем, что учащийся сам выбирает лексические средства для выполнения задания и много раз возвращается к изученному материалу, проверяя себя, что является одним из приёмов самоконтроля.

Контролировать усвоение знаний, формирование навыков и умений необходимо на протяжении всего обучения. Различают текущий контроль, рубежный и итоговый. В качестве рубежного и итогового контроля проводятся письменные контрольные работы, тесты или контрольные работы, включающие тестовые задания.

Репертуар приёмов текущего контроля более разнообразен. Это и приёмы самоконтроля, когда учащиеся уже имеют готовые ответы к заданиям (они могут быть даны перед выполнением задания или после его окончания), и взаимоконтроль – обсуждение в группе с учащимися вариантов ответов на задания, и контроль преподавателя выполняемых в классе письменно или устно или выполненных дома заданий. Приём отсроченного контроля может использоваться, например, после задания на запоминание лексических или грамматических фактов, как стимул к их повторению.

Система упражнений по лексике и грамматике направлена на выработку навыка узнавания и дифференциации изученных грамматических явлений, употребления их в определённых ситуациях, а также на формирование умения использовать их в продуцируемых текстах. Лексико-грамматические упражнения предполагают работу с лексическими и грамматическими единицами, формами и структурами, правилами изменения слов и соединения их в предложения для передачи определённых смыслов в процессе коммуникации.

Для того чтобы научиться видеть в текстах и высказываниях данное лексико-грамматическое явление, необходимы **упражнения для наблюдения за использованием лексических и грамматических средств и анализа лексико-грамматического материала**. Это задания типа «Найдите в тексте все безличные предложения и определите, чем выражены в них сказуемые» или «Пользуясь контекстом, определите значения новых для вас слов. Проверьте себя по словарю», «Сравните два предложения: *Меня интересует эта тема* и *Я интересуюсь этой темой*. Скажите, в чём различия между ними с точки зрения грамматики? Различаются ли они по смыслу? Если да, то как?» и т.д.

Проанализировав новое явление, учащийся должен к нему привыкнуть. Для этого существуют **имитативные** упражнения со следующими заданиями:

«Переспросите собеседника о том, о чём он вам говорит», «Выразите удивление от информации, которую вы только что услышали: *Мой сын заведует отделом технической поддержки в редакции газеты.* – *Как, Ваш сын заведует отделом технической поддержки в редакции газеты?! Вот это да!*». Суть данного вида упражнений в повторении предложенных фраз, которые передают ту или иную интенцию. Поэтому при их составлении можно давать задания: «Выразите согласие/несогласие, восхищение, возмущение, радость, грусть; подтвердите или опровергните информацию и т.д.».

Научившись видеть в текстах (и слышать в речи) изученную конструкцию, студент должен потренироваться строить её сам. В этом случае мы используем **подстановочные, трансформационные, репродуктивные упражнения**. В первых студент должен подставить в предложение нужное слово, слово в правильной форме, оборот речи, определённую грамматическую конструкцию и др. Во вторых требуется изменить одну конструкцию на другую, возможно, с учётом новых условий, например, передать содержание фразы, используя другой стиль речи и т.д. В третьих – передать содержание фразы с помощью данной конструкции, кратко пересказать содержание текста, употребив её.

Для продуцирования высказываний, текстов с данной конструкцией мы используем **творческие упражнения**, в которых задаётся тема и ситуация, требующая такого текста. Например, в ситуации косвенной просьбы, когда надо убедить собеседника сделать для вас что-то, необходимо использовать глаголы в форме сослагательного наклонения: *Я была бы так рада, если бы ты приходил домой раньше! Мы могли бы больше времени проводить вместе. Мы бы смотрели фильмы по вечерам, приглашали бы к нам в гости друзей* и т.д. Сюда подходят и задания на составление текстов, к примеру, такое: «Используя краткие прилагательные в положительной степени, опишите внешность идеального мужчины (идеальной женщины)» и под.

**Упражнения для лексико-грамматических тем с межкультурным компонентом**, формируют стандарты речевого поведения, принятые в России. Задания могут быть следующие: «Выразите письменно категорическое запрещение, используя предложения, в которых отсутствует подлежащее» (мы



ждём от студентов таких ответов, как, например, *Не курить!Окна открывать запрещается!* и под.). Перед выполнением этого задания необходимо объяснить учащимся, что данные конструкции выражают категоричный запрет и употребляются только в письменной речи. Подбор материала для данного вида упражнений должен осуществляться с учётом родной культуры студента, чтобы на её фоне показать своеобразие русской культуры и предупредить возможные ошибки и коммуникативные неудачи.

Грамматические конструкции легче всего изучать на хорошо знакомом лексическом материале. Поэтому если тема требует большего внимания к грамматике, необходимо взять уже известный студентам лексический материал, а если к лексике (например, менее употребительные глаголы движения), то новые слова должны быть включены в изученные ранее грамматические конструкции. Для того чтобы слово вошло в активный словарь учащегося, оно должно встретиться ему от 6-7 до 40 раз. [Крючкова, Мощинская 2009]. К сожалению, не всегда есть техническая возможность включить такое количество повторений одного слова в рамках одного курса по лексике и грамматике. Однако включённое обучение предполагает координацию дисциплин учебного плана, поэтому то, что изучено по лексике и грамматике и усвоено благодаря системе лексико-грамматических упражнений находит применение на других уроках русского языка (прежде всего, на занятиях по устной и письменной речи).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крючкова Л.С. и Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя: для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009. 480 с.

#### **Часть 4. Игровые приёмы при обучении грамматике и лексике**

Поддерживать высокий уровень мотивации и включённости студентов в учебный процесс помогает игровая деятельность, которая «подкрепляется мотивом поощрения и осознанием конкретно достигнутых результатов у

обучаемых. А это означает, что усвоение тех или иных лингвистических структур обучающимися психологически должно рассматриваться в русле тех актов поведения, при обслуживании которых они были употреблены преподавателем или обучающимися, то есть при игровой деятельности, эстетическом наслаждении и других формах интрогенного поведения» [Гегечкори 1977: 21], т.е. активности, которая определяется внутренним импульсом (например, потребностью в активации сил, которые по той или иной причине оставались бездеятельными) и направляется установкой, фиксированной в прошлом субъекта. К интрогенным формам Д.Н. Узнадзе относит игру, развлечения, эстетическое наслаждение, художественное творчество, спорт и др. [Узнадзе 1966].

Существует множество классификаций игр в зависимости от тех или иных признаков, положенных в их основу. Мы будем говорить о языковых и речевых играх. Первые позволяют автоматизировать работу с элементами языка, сведя зазубривание к минимуму, а вторые – автоматизировать построение предложений на данную тему в данной ситуации, усвоение клишированных конструкций, продуцирование собственных высказываний на изучаемом языке.

Усвоение материала через игры происходит благодаря эффекту инфантилизации и косвенного целеполагания, многократному повторению материала, напряжению речевой потребности, необходимой для участия в некоторых игровых элементах. Сосредотачиваясь на достижении результата игры (на пути к выигрышу), учащийся усваивает необходимый языковой материал «попутно», так как он становится не целью, а средством её достижения.

Игры и игровые приёмы часто используются на занятиях иностранным языком. В педагогике термин «игра» используется, в основном, в значениях: 1) «занятие, служащее для развлечения, отдыха, спортивного соревнования»; 2) «создание типичных для профессии ситуаций и нахождение в них практических решений» – это деловая игра, она используется на занятиях в старших классах средней школы, в вузах (об этом писали Л.Г. Громова, Г.И. Кокташева, С.Б. Славкова, Н.И. Торужева, М.К. Тутушкина, В.А. Шерстенкина, и другие

исследователи); 3) «исполнение роли (в спектакле, пьесе)» – в этом значении используется также термин «ролевая игра». Для обозначения игры в последнем случае в педагогической литературе встречается также термин «драматизация» – «переделывание какого-либо произведения, придавая ему форму драмы» [Ожегов, Шведова 1996: 174]. Об игре-исполнении или игре-драматизации говорится в работах А.А. Акишиной, В.М. Букатова, Н.Я. Вертуновой, А.П. Ершовой, А.В. Коньшевой, И.М. Румянцевой, О.Е. Сергеевой и других педагогов.

Существует много разных определений игры, но все они отмечают следующие черты, присущие ей:

1. Всякая игра требует признания определённых *правил* всеми её участниками.

2. Игра заключается не только в точном соблюдении правил, но и в *изобретательном, умелом их использовании* для выигрыша.

3. Игра возможна, если её итог нельзя точно предвидеть. Иными словами, в игре всегда есть *случай* [Ершов 1990].

Игра определяет важные перестройки и формирование новых качеств личности. А.В. Коньшева называет ряд функций, которые выполняет игра в человеческой практике: развлекательная (цель – развлечь, доставить удовольствие, пробудить интерес), коммуникативная (цель – научить общаться, усвоить приёмы, стратегии и тактики общения), диагностическая (цель – самопознание в процессе игры и выявление отклонений от нормативного поведения, нормативных свойств личности), игро-терапевтическая (направленная на преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности), самореализации (направленная на проявление способностей и скрытых возможностей игроков), межнациональной коммуникации (способствует усвоению единых для всех людей социокультурных ценностей), социализации (помогает включить играющих в систему общественных отношений), эстетическая (цель – получение наслаждения от игры) [Коньшева 2006].

Дидактическое значение игры было доказано ещё К.Д. Ушинским. Об игре в учебном процессе писали О.С. Анисимов, В.М. Букатов, Л.С. Выготский, О.М. Головенко, А.П. Ершова, А.С. Макаренко, Н.А. Саланович, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин и др. Значение игровой деятельности при обучении иностранным языкам отмечает ряд методистов: И.Н. Верещагина, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, М.Н. Скаткин и др. Вопросы методики преподавания иностранного языка с использованием игровой деятельности на начальном этапе получили освещение в трудах Г.В. Роговой и И.Н. Верещагиной [Рогова, Верещагина 1988], Е.И. Пассова [Пассов 1988], Д.Б. Эльконина [Эльконин 1978], Е.И. Негневицкой [Негневицкая 1987] и других ученых, методистов и психологов.

При организации работы, направленной на активизацию форм интрогенного поведения, на занятии создаются условия для латентного научения, то есть научения как побочного эффекта поведения, удовлетворяющего другие потребности: общения, эстетического наслаждения, художественного творчества и т.д. Поэтому «когда мы накладываем структуру игры на схему учебной деятельности, мы как бы превращаем учебный процесс в процесс целевой (а не учебной) коммуникации. Так, когда мы предлагаем учащимся в течение одной минуты определить и назвать все различия между двумя картинками, мы ставим перед ними отвлекающую неучебную цель, а язык становится средством достижения этой цели» [Арутюнов, Чеботарёв, Музруков 1984: 9].

В целях повышения эффективности обучения преподавателю необходимо подобрать такую игру, которая поставила бы учащегося перед необходимостью мыслительного усилия [Негневицкая 1987]. Как указывает М.Н. Скаткин, «важно осознавать, – решению каких дидактических задач должна способствовать данная игра, на развитие каких психических процессов она рассчитана» [Скаткин 1980: 96]. Преподаватель должен помнить, что игра – это только оболочка, формой содержанием которой должно быть учение, в частности, овладение видами речевой деятельности [Пассов 1989]. В преподавании иностранного языка игра – это форма работы с изучаемым материалом, средство овладения

студентами всеми видами речевой деятельности и один из способов интенсификации учебного процесса.

Не вызывает сомнений тот факт, что процесс игры сам по себе эмоционален. Многие методисты считают, что в игре присутствуют только положительные эмоции. Однако, по нашему мнению, нельзя не принимать в расчёт такие эмоции, как недовольство проигрышем, своим вниманием во время игры, страх оказаться неспособным следовать её условиям и справиться с поставленной задачей и проч. Главное при организации игровой деятельности в группе – преобладание положительных эмоций.

Согласно исследованиям М.Е. Литвака, для нормального самочувствия людей необходимо, чтобы доля эмоционально значимых раздражителей среди всех прочих составляла 40%, причём 35% из них должны вызывать положительные эмоции и всего лишь 5% – отрицательные, иными словами, положительных эмоций на уроке вообще и в игровой деятельности в частности, должно быть в семь раз больше, чем отрицательных [Литвак 2003]. В этом случае стремление к выигрышу будет стимулировать учащихся улучшать свои знания, совершенствовать умения и навыки, чтобы затем проявить их в игре.

Ниже представлены несколько игр, которые можно использовать на занятиях. Мы не делили их на языковые и речевые, полагая, что последние могут быть вариантами первых.

1. «Подбери пару». Это игра на подбор парных языковых элементов, например, видовых пар глаголов. Студентам предварительно даются списки определённого количества глаголов обоих видов, которые необходимо выучить или повторить дома. На занятии преподаватель бросает мяч одному из учащихся, произнося при этом любой глагол несовершенного вида из списка. Игрок ловит мяч и произносит пару по виду для данного глагола, а затем возвращает мяч педагогу; далее всё повторяется с другим студентом. Правильно ответивший получает один балл. Побеждает тот, кто набрал наибольшее количество баллов.

**Варианты языкового материала:** инфинитив глагола и форма первого лица единственного числа (я), положительная и сравнительная степени сравнения

прилагательных или наречий, инфинитив глагола и его обязательные распространители (можно называть вопросы), инфинитив глагола и деепричастие, образованное от него, синонимичные предлоги, союзы и конструкции и т.д. Если второй элемент в языке отсутствует, то игрок должен сообщить об этом (например, если при выполнении задания найти пару по числу данное слово употребляется только в единственном числе: *обувь* – нет пары).

**Варианты организации игры:** студенты могут сами задавать друг другу первые элементы, пользуясь списком слов или подсказками преподавателя, бросая мяч друг другу; играть можно, разделившись на две команды, при этом подсказывать друг другу могут только члены одной команды и т.д.

2. «Заданные слова». Это вариант задания, используемого В.М. Букатовым, под названием «Диктант на дружбу» [Букатов 1995]. Мы немного видоизменили его для наших учебных целей, в результате чего получилось упражнение на трансформацию языковых элементов. Группа делится на команды. На доске записываются слова, которые необходимо употребить в предложениях. Заранее готовится небольшой текст, в котором нет ни одного «заданного» слова, и разрезается на предложения. Первое из них преподаватель выкладывает на свой стол. По команде педагога представители от каждой группы отправляются к столу читать предложение. На это отводится определённое количество времени (например, 30 секунд), после чего студенты передают содержание прочитанного группе, группа записывает информацию, используя «заданные слова» (в это время преподаватель убирает первое предложение и кладёт на стол второе). Следующие представители групп по команде преподавателя выходят читать второе предложение и так до тех пор, пока текст не будет передан полностью. Далее команды меняются текстами и с помощью преподавателя проверяют составленное и исправляют ошибки. Побеждает группа, допустившая наименьшее количество ошибок. **Варианты языкового материала:** «заданными словами» могут быть глаголы движения с префиксами или без них, идиомы, причастия, отглагольные существительные и т.д. **Варианты организации игры:** к каждому предложению может быть

«задано» одно определённое слово, несколько слов, или ряд слов, из которых требуется выбрать наиболее подходящее.

3. «Азбука городов». Каждый участник называет город, который ему больше всего нравится (по заданию преподавателя можно называть только российские города, или только города, входящие в «Золотое кольцо» и т.д.; названия повторяться не должны). Педагог записывает их названия на доске. Там же можно написать вопросы, которые будут задаваться участникам игры, например, *куда?, к кому?, где?, откуда?, с кем?, о ком?, без чего?* и т.д. Начать игру может как преподаватель, так и один из студентов, спросив соседа: «Откуда и куда вы едете?» Ответить на первый вопрос можно, назвав «свой» город, а на второй – назвав один из записанных на доске городов. Первый участник задаёт второму оговоренное заранее количество вопросов (например, пять), которые сам же и составляет на основе вопросительных слов, которые видит на доске. После того, как второй участник ответил на все вопросы, он сам начинает их задавать третьему игроку, «чей» город был назван. Игра продолжается до тех пор, пока не будут произнесены все названия городов. В случае затруднения с ответом на вопрос помогает вся группа, при этом тот, кто не смог ответить или при ответе ошибся, отдаёт фант, который будет разыгран среди прочих, после того как все города будут названы. Эта игра несёт познавательную функцию, развивает речь, даёт возможность каждому студенту проявить свои знания и приобрести новые, поскольку большинство из обучающихся в России студентов, приехавших из западных стран, уже успели побывать в других государствах.

**Варианты языкового материала:** вместо названий городов хорошо использовать имена, отчества и фамилии русских людей, поскольку изменение имён собственных по падежам представляет трудности для иностранцев. В этом случае вопрос будет другим, например: «К кому обычно ходит Иван Иванович по выходным?». Вопросы такого типа и ответы на них будут служить повторением не только предложно-падежной системы русского языка, но и глаголов, имён прилагательных, а также некоторых других грамматических тем. Такое задание создаёт ситуацию учебной коммуникации, которая способствует

переносу знаний, полученных на уроке, в реальную языковую среду. **Варианты организации игры:** если группа большая, то её можно разделить на две части. Преподавателю при этом необходимо слушать ответы двух игроков одновременно.

4. «Волшебная палочка». Это упражнение направлено на активизацию пассивного запаса знаний учащихся, включение каждого в работу, развитие навыков аудирования. Оно заключается в том, что «волшебная палочка» (ручка, карандаш, линейка) передаётся в классе в произвольном порядке от студента к студенту. «Передача палочки сопровождается речью по какому-то заранее заданному заказу-правилу». [Букатов, Ершова 2000: 8]. Например, преподаватель задаёт вопрос «Что вы помните о глаголе в русском языке?» и даёт «волшебную палочку» студенту, сидящему справа от себя. Тот произносит одну фразу – ответ на вопрос – и передаёт «волшебную палочку» другому студенту. И так «волшебная палочка» совершает круг и оказывается у преподавателя снова, предоставив возможность каждому учащемуся высказаться. **Варианты языкового материала:** составление словосочетаний и предложений с заданными словами, отработка тех или иных конструкций определённого стиля. **Варианты организации игры:** учащийся, передающий предмет, задаёт вопрос товарищу, а тот, принимая его, отвечает и затем сам спрашивает об одном из аспектов обсуждаемой темы. Отмечается, что «упражнение фиксирует момент диалога: услышал – ответил. Причём никто не знает, что он услышит, хотя проверить правильность ответа может каждый» [Букатов, Ершова 2000: 8]. Для преподавания РКИ это особенно ценное задание, оно тренирует грамматический навык быстрого составления высказываний, что особенно важно для некоторых категорий студентов, чья скорость реакции на высказывание на русском языке требует корректировки с целью адаптации учащихся к условиям обычного русскоязычного коммуникативного поведения. Такое упражнение позволяет активизировать работу всех студентов на уроке, так как каждый получает возможность быть услышанным.



5. «Знаки препинания». Это игра имитативного типа. Её цель – развитие навыков аудирования, а заодно – прорабатывание типичных ошибок для студентов данной группы. Ученики отгадывают, какую именно строчку из написанных на доске, прочёл читающий:

Александр Семёнович. Ваш брат изучает шведский язык.

Александр Семёнович! Ваш брат изучает шведский язык!

Александр Семёнович! Ваш брат изучает шведский язык?

Александр Семёнович? Ваш брат изучает шведский язык?

Александр Семёнович? Ваш брат изучает шведский язык!

Александр Семёнович, Ваш брат изучает шведский язык, ...

Александр Семёнович... Ваш брат изучает шведский язык...

Такое упражнение может быть многофункциональным в зависимости от языкового материала, на котором оно проводится. На уроках грамматики языковым материалом для него будут грамматические конструкции, составление которых вызывает трудности у студентов. В данном примере использован глагол *изучать* + В.п., поскольку часто встречаются ошибки в употреблении винительного падежа после него или в таких конструкциях студенты часто ошибочно употребляют глагол *учиться* (*учиться русский язык\**). **Варианты языкового материала:** предложения с вводными словами, вставными конструкциями, обособленными оборотами и проч.; здесь же отрабатываются особенности интонационного оформления предложений, включающих данные элементы. **Варианты организации игры:** необходимо придумать контекст, в котором можно употребить тот или иной вариант заданных фраз.

6. «Озвучивание и обыгрывание иллюстрации, картины». При помощи данной игры повторяется лексика и предложно-падежная система. Ведущий игрок должен рассказать, что видит и чего не видит герой данной картины

(рассказ ведётся от лица героя или предмета на картине, например, ложка, которая лежит на столе на картине, может «сказать»: *Я вижу стол, рядом со мной стоит тарелка, над ней – рука, справа от руки – хвост кота*). Задача остальных игроков – отгадать, от чьего лица ведётся рассказ. Тот, кто ответил правильно, зарабатывает 1 балл. Выигрывает студент, набравший большее количество баллов. **Варианты языкового материала:** ведущий игрок может описывать внешность или состояние персонажа или предмета с картины, не называя его. **Варианты организации игры:** ведущий игрок задумывает предмет, а остальные задают ему вопросы, на которые он может отвечать только словами «да» или «нет». Выигрывает тот, кто отгадал задуманное.

«Заданные реплики». Это имитативно-творческая игра. Задаётся реплика, которая должна быть произнесена последней в диалоге или мини-тексте, например, *«Обязательно! С большим удовольствием!»*. Задача студентов – объединившись в пары, создать мини-текст или мини-диалог, который заканчивается данной фразой. Побеждает команда, в диалоге которой было наименьшее количество недочётов. **Варианты языкового материала:** используются фразы, характерные для русской бытовой речи (например, *«Как жаль, что вы уезжаете!»*, *«Я так и не дозвонился до него!»*, *«Давайте лучше споём песню!»*, *«Не делай этого, пожалуйста!»*, *«Ни в коем случае!»*, *«Простите меня, я так виноват перед вами!»*), или реплики, взятые из художественных текстов, которые студенты изучают в курсе «Русская художественная литература». **Варианты организации игры:** можно усложнить упражнение, предложив учащимся разыграть сценки с составленными ими текстами; в другом варианте один участник должен произнести это слово несколькими способами, придумав разные контексты. Здесь необходимо уметь быстро переключаться с одной ситуации на другую, чтобы по-другому произнести реплику. Это упражнение тоже хорошо выполнять в парах, поскольку последняя фраза – обычно реакция на событие или на другую реплику.

7. «Диалог через стекло». Необходимо поговорить на определённую тему с партнёром, пользуясь только жестами. О теме можно договориться заранее или

не договариваться. После окончания «диалога» каждый его участник рассказывает о том, что он понял и какую информацию пытался передать. «Зрители», которые наблюдали за происходящим, излагают свою версию увиденного и понятого. Выигрывает пара, которая наиболее точно поняла жесты друг друга. **Варианты языкового материала:** задаётся ситуация и определённые слова, значения которых надо передать жестами (например, глаголы движения). **Варианты организации игры:** усложнить игру поможет задание изложить увиденное и понятое, используя косвенную речь после каждой молчаливой «реплики» или составить в письменной форме свою версию диалога, который разыграли перед этим товарищи по группе.

8. «Фанты». Это широко известная игра, которая может помочь студентам потренировать умение составлять задания, используя те или иные слова и речевые конструкции, которые задаются преподавателем. Например, нужно дать задание товарищу, используя в речи все глаголы только совершенного вида. Студент учится составлять фразы с заданными параметрами сам, слушает, как это делают его товарищи, и после выполнения всех названных действий «отчитывается», т.е. рассказывает группе о том, что он сделал, используя таким образом те глаголы, которые он услышал от товарища, задавшего ему задание, в прошедшем времени. Упражнение тренирует память, поскольку одна и та же фраза повторяется минимум два раза (перед выполнением задания и после него) и помогает запомнить употребление языковых элементов, на которых сосредоточено внимание преподавателя и учащихся на данном уроке. «Зрители», следящие за выполнением заданных действий, имеют возможность услышать, запомнить и проконтролировать их. Кроме того, такая тренировка в употреблении конструкций, когда действие производится и проговаривается, позволяет включить разные виды памяти: слуховую, мышечную и зрительную. Роль обучающего в этом упражнении – корректирующая и частично контролирующая. **Варианты языкового материала:** употребить во фразах не менее пяти глаголов движения с префиксами, или определённое количество наречий образа действия и т.д. **Варианты организации игры:** можно также

играть в мини-группах (двух или трёх); в этом случае усложняется работа преподавателя, который должен контролировать речь одновременно двух или трёх игроков; можно попросить участников записать свой рассказ о выполненных действиях.

9. «Кот в мешке». Это игра-драматизация, направленная на употребление заданных элементов языка в речи. Студенты по очереди достают из приготовленного заранее преподавателем «мешка» фигурки персонажей русских народных сказок и элементы декораций, описывают их, затем на занятии сочиняют в своей микрогруппе предложения с их использованием. **Варианты языкового материала:** употребить в нескольких предложениях не менее десяти глаголов движения или кратких прилагательных, числительных и т.д. **Варианты организации игры:** учащиеся сочиняют сказку или рассказ с данными предметами и показывают его другим микрогруппам. После этого студенты пишут рецензию на увиденное. В иноязычной аудитории это упражнение крайне важно и полезно тем, что, перевоплощаясь в того или иного персонажа, студенты вынуждены на иностранном языке использовать особые стилистические приёмы и образительно-выразительные средства для создания образа, менять своё привычное поведение, тембр голоса, тщательно следить за интонацией своей речи. Особенно хорошо использовать этот приём в смешанных группах, где обучаются вместе с иностранными учащимися дети русских эмигрантов. Последние помогут (и сами потренируются) подобрать слова и выражения нужного стиля, то есть смогут больше раскрыть свой языковой потенциал, а иностранцы выучат несколько новых слов и выражений. Благодаря тренировкам-репетициям перед показом своей сценки новые слова и выражения прочно закрепятся в памяти.

10. «Рассказ по карточкам». При помощи этого задания можно потренироваться употреблять в речи то или иное слово. Преподаватель на карточках пишет слова, которые студенту необходимо активизировать в речи, например, глаголы, связанные с чувствами человека: испугался, покраснел, гордился и т.п. Карточки перемешиваются. Каждый студент берёт по 2-3 из них

и составляет с ними предложения для рассказа, который сочиняют все вместе, а потом записывают по одному предложению. **Варианты языкового материала:** на карточках написаны существительные, обозначающие предметы (*сумка, холодильник, форточка* и др.), предикативные наречия (*холодно, весело, темно* и др.), прилагательные (*быстрый, удобный, красивый* и др.) и т.д. **Вариант организации игры:** делается два комплекта с одинаковыми словами. Группа делится на команды, и каждая составляет свой вариант текста с ними. В процессе работы обеспечивается многократное повторение языковых единиц, которые необходимо запомнить, формируется навык их употребления. После того, как рассказы будут составлены и записаны, можно организовать взаимопроверку письменных текстов группами. Здесь студенты ещё раз повторяют эти слова, обращая внимание на их написание и грамматические и лексические связи с другими словами.

11. «Видимо-невидимо». При изучении иностранного языка учащийся сталкивается с необходимостью заучивания языковых единиц (слов, фраз, синтаксических конструкций и т. д.). Для повышения продуктивности запоминания можно использовать задания с опорой на зрительную, слуховую и другие виды памяти. Одно из упражнений, активизирующих зрительную память, – задание под названием «Видимо-невидимо». Это игровая форма проведения словарной или терминологической работы по любой теме. Ученики объединяются в несколько команд. Преподаватель вывешивает плакат, на котором разными цветами, разным шрифтом и в разных направлениях написаны слова (15-20). По истечении некоторого времени плакат снимается, а члены микрогрупп записывают то, что запомнили. Затем команды обмениваются записями и сверяют их с плакатом, вывешенным для проверки. Контролирующая группа исправляет ошибки, вписывает пропущенные другой командой слова, после чего каждый ученик проверяющей команды ставит свою подпись. Затем проверенные листочки возвращаются прежней команде для «проверки проверяющих». Побеждает команда, которая написала больше слов и допустила наименьшее количество ошибок. **Варианты языкового материала:** новые

слова, термины, устойчивые выражения, глаголы с сильным управлением (например, *выбирать кого? куда?*) и т.д. **Вариант организации игры:** плакаты можно изготавливать и во время урока (по жребью вытягивать названия тем и писать слова). Каждая команда в течение заранее установленного времени ищет в словарях, справочниках и учебниках нужные слова, а потом покидает своё место, оставляет там свою работу и окружает на 1-2 минуты чужой лист, запоминает всё, что на нём написано, а затем возвращается на своё место и записывает увиденное. После этого команды проверяют записи друг друга.

12. «Делает – не делает». Когда необходимо проверить степень усвоения группой той или иной темы, а студентам – довести до автоматизма использование того или иного навыка (например, навыка узнавания глаголов совершенного и несовершенного видов), можно проделать данное упражнение, которое является вариантом традиционной детской игры на внимание. Ведущий задаёт языковой элемент (например, слово или фразу), а группа реагирует на него условными жестами. Например, ведущий (преподаватель) называет существительные, а ученики выполняют оговоренное заранее движение (машут руками, например), если предмет «летает», и не выполняют, если предмет «не летает». При этом ведущий может выполнять условленное движение, даже если предмет «не летает». Кто ошибся, тот выходит из игры, отдав ведущему свой фант. **Варианты языкового материала:** глаголы движения (движение в транспорте / вне его), глаголы совершенного и несовершенного вида, число имён существительных, причастия (действительные / страдательные), свободные или несвободные словосочетания. **Вариант организации игры:** само условие «делает – не делает» может подразумевать любой глагол (например, «плавает – не плавает»: заменить его на «одушевлённое – неодушевлённое», «склонение первое – не первое», «ходит – не ходит» (отреагировать на слова, рядом с которыми можно поставить глагол «ходить» в прямом и переносном значении) и т.д. Поскольку это упражнение предполагает сочетание мыслительной операции и физического действия, студент вынужден распределять внимание

между ними, что будет ему полезно, когда он в дальнейшем вступит в общение с носителями языка.

13. «Фраза с заданными словами». Это упражнение можно использовать для тренировки в употреблении выученных слов и фраз. Студенту даётся задание употребить в предложении данные слова. Ведущий даёт командам (называет) любой набор слов (например, *течёт, шум, машина*). Слова выбираются по случайному принципу. Задание – составить одно предложение (как подчёркивают авторы идеи этой игры, А. Ершова и В.М. Букатов, «картину из одного предложения»), в котором были бы все заданные слова. **Варианты языкового материала:** усложнить это упражнение можно, задав более конкретные параметры будущего предложения (например, «шум» – подлежащее). Авторы дают к данному виду работы следующие рекомендации: «Когда ученики часто предлагают фразы, построенные на перечислении, то желательно подводить их к более сложным и живым формам речи (а потом и к их стилистической трансформации)» [Букатов, Ершова 2000: 39]. Задания подобного типа представлены в учебниках русского языка как иностранного (например, в пособии по практике письменной речи Д.В. Колесовой, А.А. Харитоновой «Золотое перо» [Колесова, Харитонов 2003: 29]). На продвинутом этапе важно использовать глаголы, присоединяющие слова при помощи сильного управления, и лексику, необходимую учащимся для чтения газет, художественных произведений, а также для разговорной практики. **Вариант организации игры:** играть можно в парах и тройках и индивидуально.

14. «Кроссворды». Это игра на повторение слов и заучивание новых. Студенты разгадывают кроссворд и вписывают слова по пройденной теме в заданную форму. **Варианты языкового материала:** слова могут иметь определённую грамматическую форму (например, действительное причастие настоящего времени женского рода единственного числа творительного падежа) или относиться к какой-либо группе слов (например, обозначать разные способы глагольного действия). **Варианты организации игры:** составляется два варианта одного кроссворда: первый заполнен всеми словами, расположенными

по горизонтали (он выдаётся первому студенту из пары), второй – словами, вписанными по вертикали (для второго студента). Задача пары – объяснять друг другу значения слов и контролировать заполнение кроссворда. Объяснения словам каждый студент может давать сам, или слова в определённой форме нужно вставить в заданные предложения.

15. «Объяснение слов и фраз». Эта игра направлена на повторение лексического материала и на выработку компенсаторных умений учащихся. Изученные слова и фразы записываются на отдельных листках каждое и складываются в стопку текстом вниз (заранее нужно приготовить столько стопок, сколько команд). Участники №1 каждой команды берут листки со словами и объясняют команде каждое слово за определённое время (например, 30 секунд). Остальные члены микрогруппы должны его отгадать. Как только слово отгадано, игрок №1 берёт второе слово и т.д. Если группа не может отгадать слово, оно откладывается в сторону, а этот же игрок берёт второе слово. И так до конца заданного времени. Затем ход передаётся другому игроку. Выигрывает команда, отгадавшая наибольшее количество слов (получившая наибольшее количество баллов за слова). **Варианты языкового материала:** заданные слова могут быть в разных формах, в прямом и переносном значении; загадывать можно идиомы, фразеологизмы, глаголы с вопросами обязательных распространителей и т.д. **Вариант организации игры:** играть могут одновременно все команды или только одна команда, а другие в это время имеют право подсказать последнее слово, если время объяснения игрока подошло к концу, но само толкование ещё не закончилось. Если последнее слово подсказано правильно, вся команда ответившего получает дополнительный балл.

16. «Кто больше?» (написать как можно больше заданных языковых элементов (предложений с краткими страдательными причастиями, глаголов речи и шума (с использованием словарей), подчинительных союзов, двувидовых глаголов (используя словари), глаголов, от которых невозможно образовать деепричастия, существительных, которые употребляются только во множественном или только в единственном числе и др.). Побеждает тот, чей



список слов оказался длиннее. **Варианты организации игры:** играть можно индивидуально каждому, в парах или микрогруппах.

17. «Составь вместе». На отдельных листках написаны формы разных глаголов, среди которых можно подобрать видовые пары. Элементы даны вперемешку. Задача играющих – найти пары ко всем элементам. Кто быстрее. **Варианты языкового материала:** не все заданные глаголы могут иметь пару по виду; в качестве парных элементов могут выступать глаголы и их распространители, существительные единственного и множественного числа, части идиоматических выражений, части описательных предикатов. **Варианты организации игры:** работа может вестись в парах, индивидуально, в микрогруппах.

18. «Двигаемся правильно». В этой игре необходимо вставить в контексты глаголы движения. Команды получают разные контексты, с пропусками глаголов движения. Можно использовать готовые материалы пособия-игры О.Э. Чубаровой [Чубарова 2009]. Глаголы в определённой форме, написанные отдельно каждый на своей карточке, выкладываются отдельно текстом вверх, на одинаковом расстоянии по отношению к каждой команде. Задача игроков – вставить в контексты глаголы движения в правильной форме (для этого иногда надо убеждать соперников, в том, что в данный контекст необходимо вставить именно этот глагол). **Варианты языкового материала:** можно подобрать контексты, для которых необходимы имена существительные в определённом падеже, предлоги, союзы, реплики для диалога и т.д. **Варианты организации игры:** играть можно в паре, индивидуально, в группе.

19. «Что они делают?» Глядя на картинки, вставить в заранее составленные предложения глаголы движения (по группам, кто быстрее и правильнее). В качестве иллюстративного материала можно использовать пособие Е.Ю. Протасовой, И. Салатова «Вот как-то так: жизнь в картинках» [Протасова, Салатов 2016]. **Варианты языкового материала:** даны глаголы, необходимо составить с ними предложения по картинке; составить предложения необходимо, используя данные глаголы в сослагательном наклонении или в будущем времени

и т.д. **Варианты организации игры:** картинку можно показывать группе только определённое время (например, 20 секунд); описать нужно только то, что делают взрослые или то, что они делали перед действием, которое изображается в данный момент.

20. «Замыкая круг». Это игра, в которой тренируется употребление глаголов с разными распространителями. Её разработала А.А. Шараборова [Шараборова 2006]. Командам учащихся раздаются карточки, на левой части которых даются примеры распространителей глаголов в определённых падежах, а на правой – глагол, к которому нужно подобрать другую карточку с подходящими распространителями. Принцип игры – домино или чайнворд. В конце игры из карточек должен образоваться круг. Если этого не произошло, значит, где-то была допущена ошибка. Задача играющих – как можно быстрее «замкнуть круг». Побеждает команда, сделавшая это первой. **Варианты языкового материала:** синонимичные конструкции, формы слов-паронимов, части пословиц и поговорок, части описательных предикатов и т.д. **Варианты организации игры:** играть может группа целиком, микрогруппы, пары. Все микрогруппы могут получить одинаковые или разные наборы карточек.

21. «Составь предложения». Из слов составить предложения с деепричастным оборотом. Предложения с деепричастиями или деепричастными оборотами разрезаны на части. Задача играющего – восстановить предложения. **Варианты языкового материала:** можно использовать простые предложения с определёнными видами отношений и синонимичные им сложные (например, *Он от страха забыл, как его зовут. – Он забыл, как его зовут, потому что испугался*). **Варианты организации игры:** можно играть индивидуально, в парах или микрогруппах.

22. «Ассоциации». Это игра на повторение лексики и предложно-падежной системы. Говорится слово или выражение, например, «Новый год». От студентов требуется написать 10 ассоциаций – существительных, которые оно вызывает. За определённое время игроки должны подобрать к каждому из них глагол, который можно с ними употребить. Глаголы не должны повторяться. Побеждает

та команда, которая быстрее и правильнее выполнит задание. **Варианты организации игры:** можно играть индивидуально или в парах.

23. «Рисунок вслепую». Это речевая игра на аудирование и составление текстов описательного характера. Один человек из пары игроков получает по открытке с репродукцией картины русского художника. Он должен, не показывая её партнёру, рассказать, что на ней изображено. Второй игрок при этом старается нарисовать изображение под «диктовку» первого. На работу отводится определённое количество времени (например, три минуты). Далее результаты оценивает вся группа, она же решает, кто изобразил наибольшее количество предметов или персонажей картины (всё изображается схематично, но пропорции и места расположения персонажей или предметов должны быть показаны как можно точнее) и насколько точно друг относительно друга. Побеждает пара, передавшая изображение наиболее верно.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов А.Р., Чеботарёв П.Г., Музруков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка: Книга для преподавателя. М.: Русский язык, 1984. 217 с.
2. Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя. М.: Московский психолого-социальный институт, 1995. 267 с.
3. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приёмов обучения: Книга для учителя. М.: Первое сентября, 2000. 224 с.
4. Гегечкори Л.Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке. (На материале французского языка). Автореф. дисс. ... д-ра педагог. наук. М., 1977. 41 с.
5. Громова Л.Г. Игровые технологии при обучении иностранцев устному русскому общению в официально-деловых ситуациях (включённое обучение) // Материалы VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и Мира: Человек. Сознание. Коммуникация»/ научн. ред. Т. Солдатенкова, Л. Шипелевич. Department of

Slavonic and Eastern European, Studies of the University of Leuven. Instytut Rusycystyki Uniwersytetu, Бельгия, Лёвен. 2014, С.587-594, 2039 с.

6. Ершов П.М. Потребности человека. М.: Мысль, 1990. 366 с.

7. Колесова Д.В., Харитонов А.А. Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи. Книга для учащегося. С-Пб., 2003. 96 с.

8. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб: КАРО, Минск: Четыре четверти, 2006. 192 с.

9. Литвак М.Е. Командовать или подчиняться? Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 384 с.

10. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. 1987. №6. С. 20-26.

11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

12. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 222 с.

13. Протасова Е.Ю., Салатов И. Вот как-то так: жизнь в картинках. СПб.: Златоуст, 2016.

14. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988, 222 с.

15. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. М.: Просвещение, 1980. 144 с.

16. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451с.

17. Чубарова О.Э. Глаголы движения: Пособие-игра по русскому языку. М.: Русский язык. Курсы, 2009.

18. Шараторова А.А. «Замыкая круг...». Игра на синтаксическую сочетаемость глаголов // Русский язык за рубежом. № 4 (198). 2006. С. 31-35.

19. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

## **Часть 5. Курс «Русский глагол» в иностранной аудитории**

В качестве учебного лексико-грамматического курса в период включённого обучения студентам преподаётся дисциплина «Русский глагол». Количество аудиторного времени, отводимого на него, составляет от 24 до 42 учебных часов и, соответственно, 3 или 4 кредита.

Глагол занимает особое место в русском языке, вокруг него строится большинство высказываний. О значении и роли глагола в предложениях и текстах писали А.В. Бондарко, В.В. Виноградов, Ю.С. Маслов, А.М. Пешковский, А.А. Потенция, А.А. Шахматов, М.А. Шелякин, Л.П. Юдина, Р.О. Якобсон и другие исследователи. Сложность изучения данной части речи иностранными студентами по причине большого количества грамматических категорий и форм, далеко не все из которых являются регулярными, требует чёткого отбора и структурирования учебного материала. О преподавании грамматики и, в частности, глагола, писали И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.А. Караванов, Л.В. Скалкина, И.П. Слесарева, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Л.П. Юдина и другие методисты.

Поскольку работа ведётся со студентами, чей уровень владения русским языком выше базового, основные грамматические категории глагола учащимся уже известны и речь идёт об обобщении знаний, их расширении и углублении, изучении более сложных примеров и случаев с неоднозначным толкованием.

Исходя из этого, определяются следующие цели курса: 1) повышение уровня языковой компетенции будущих специалистов-филологов и переводчиков, 2) расширение и углубление знаний учащихся по лексике и грамматике (а именно, по глаголу) до объёма второго сертификационного уровня РКИ (в соответствии со Стандартом российской государственной системы РКИ); 3) обучение образованию глагольных форм русского языка и их употреблению в разных сферах речевого общения, а также в текстах разных функциональных типов речи.

Для достижения поставленных целей необходимо решить следующие задачи:

- 1) формирование у учащихся знаний о значении, формах и употреблении глаголов в русском языке;
- 2) формирование у слушателей навыков образования форм и умений употребления глаголов в объёме Лексического минимума, приближенного ко Второму сертификационному уровню владения РКИ;
- 3) обучение студентов грамматическим средствам выражения мысли, содержащим глагол как составную единицу, соответствующим Второму сертификационному уровню владения РКИ;
- 4) обеспечение слушателей набором грамматических и лексических средств (соответствующих Второму сертификационному уровню), содержащих глагол как составную часть, для понимания аутентичных текстов социально-бытовой, культурной и общественно-политической тематики;
- 5) обеспечение студентов средствами поиска информации в словарях и справочниках и создание условий для формирования навыков работы со справочной литературой на русском языке;
- 6) обучение слушателей применению полученных знаний по глаголу при чтении аутентичных текстов и продуцировании собственных высказываний.

Предполагается, что в конце курса студенты должны иметь знания о глаголе как лексической и грамматической единице в объёме, близком к 2 сертификационному уровню владения РКИ, уметь правильно идентифицировать и употреблять глаголы и конструкции с ними, предусмотренные для изучения Стандартом обучения РКИ 2 сертификационного уровня, работать с русскоязычными словарями и справочными пособиями. Данный языковой уровень предполагает также владение нормами употребления глаголов русского языка в разных функциональных стилях речи, фоновой и культурной информацией относительно того, когда используются данные глаголы и конструкции с ними.

В процессе преподавания курса используются традиционные методы – сознательно-сопоставительный и коммуникативный – в сочетании с инновационными – проблемное обучение, уровневая дифференциация, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру. Первый из традиционных выбран, поскольку он «считается ведущим методом обучения иностранным языкам в высшей школе, готовящей преподавателей языка» [Азимов, Щукин 2009: 284]. Второй – исходя из одной из основных целей включённого обучения – обучению общению с носителями языка. Проблемное обучение в данном курсе предполагает постановку проблемы преподавателем и предложение учащимся инструментария для её решения (например, проблема проверки возможности и правильности образования причастий от данного глагола с целью изменения стиля речи текста). Уровневая дифференциация важна на всех этапах учебной деятельности как между группами (объём материала, его подача, выбор тренировочных средств будут различаться в сильных и слабых группах), так и внутри одной группы (особенно если вместе обучаются носители и неносители языка). Игровое обучение – способ тренировки и закрепления материала, а также формирования умений, связанных с изучением глагола.

Включённое обучение – возможность для студентов получить знания о культуре «из первых уст» преподавателя – носителя языка. Поэтому последний должен объяснять все культурно обусловленные случаи употребления того или иного глагола в той форме, в которой он встречается во фразах, изучающихся в данном курсе.

В рамках указанных методов целесообразно использовать следующие методические приёмы: наблюдение за употреблением изучаемых грамматических конструкций в аутентичных текстах и предложениях, упражнения продуктивного и репродуктивного характера по лексике и грамматике (на изменение формы глагола, существительного, местоимения и т.д., на образование глаголов по изученным словообразовательным моделям, на трансформацию выражений и предложений, содержащих глаголы (в том числе, с учётом стилистических особенностей текстов), на подбор синонимов и

антонимов к словам), задания на составление словосочетаний, предложений, монологических и диалогических текстов, формулирование вопросов и ответов; подстановочные, творческие, вопросно-ответные, аналитические, коммуникативные, ситуативные упражнения; языковые и речевые игры, поисковые задания, тесты.

Занятия по данной дисциплине направлены, прежде всего, на формирование языковой (грамматической и лексической), общеучебной, стратегической, учебно-познавательной компетенций, однако способствуют развитию также и коммуникативной, социолингвистической и профессиональной компетенций. Это означает, что студенты должны иметь представление о системе языка и пользоваться ею на практике, уметь получать новые знания о языке и усваивать их, используя наиболее приемлемые для себя стратегии обучения. Занятия также помогают студентам ориентироваться в том, в какой именно момент коммуникации можно использовать ту или иную конструкцию, а также контролировать правильность своей речи.

Исходя из объёма материала, подлежащего усвоению, и времени, отводимого на его изучение, целесообразно организовывать работу в форме практических занятий и лекций-бесед. Последние не должны быть долгими, иметь аналитическую направленность, побуждать студентов сопоставлять грамматические и лексические свойства глаголов в русском языке и в их родном языке. Так, рекомендуется сопоставлять способы выражения лексических и грамматических значений глаголов, наличие грамматических категорий данной части речи в родном и изучаемом языках, объём лексического значения русского глагола и его аналога в родном языке.

Выбранный для включённого профиля коммуникативный метод предполагает обращение к интерактивным технологиям обучения (т.е. постоянному взаимодействию участников учебного процесса). Так, на занятиях используются игровые элементы, организация работы учащихся в парах и малых группах. Поскольку уровень языковой подготовки студентов не всегда одинаков, а также присутствует разница в мотивации и предшествующем опыте изучения



русского языка, для слушателей разрабатываются индивидуальные траектории обучения, поэтому кроме аудиторных занятий, в данном курсе предусматриваются индивидуальные и групповые консультации в течение семестра, перед рубежным контролем и экзаменом.

Поскольку слушатели курса – филологи и переводчики, начать занятия целесообразно с проговаривания информации об особенностях глагола как части речи в русском языке, о грамматических категориях, присущих русскому глаголу (таких как род, число, наклонение, залог, время, вид, лицо и переходность), об особых группах глаголов, которые выделяются в связи со сходными признаками (о продуктивных и непродуктивных классах глагола, глаголах движения, причастиях и деепричастиях, глаголах с постфиксом -ся). Необходимо помнить, что лингвистическая терминология на данном этапе даётся студентам для изучения на русском языке, что предполагается Лексическим минимумом по русскому языку как иностранному второго сертификационного уровня [Лексический минимум 2009].

Открывает курс тема «вид глагола», поскольку вид – постоянная характеристика слов данной части речи. Эта тема является базовой для всех остальных, включённых в данный курс, в том числе причастий и деепричастий. До учащихся необходимо донести мысль о том, что глаголы разных видов – это отдельные лексические единицы. Трудности у студентов возникают при изучении новых глаголов, подборе видовых пар и в употреблении глаголов того или иного вида. Новое для слушателей на данном этапе изучения РКИ – это информация об одновидовых и двувидовых глаголах, а также вариантах видовых пар (*возвращать – возвратить и вернуть; избегать – избежать, избегнуть*). Из одновидовых приводятся такие примеры, как *напевать, сожалеть, переписываться, мочь, понадобиться, очнуться* и проч. Из двувидовых – *исследовать, воздействовать, аргументировать, женить(ся) и т.д.* Использование в речи ряда глаголов нуждается в дополнительных комментариях; так, в частности, необходимо объяснить употребление

последнего глагола: *Он женился* (СВ), но *Они поженились*, нельзя *Он поженился*\*

Вызывает удивление у инофонов употребление префикса *по-* для образования глагола совершенного вида в разговорном стиле речи (стилистика по данной программе не изучается как отдельный предмет, но даётся сопроводительно по всем дисциплинам): *вымыть посуду – помыть посуду*. Объясняется разница в употреблении глаголов с разными префиксами, такими как в предложениях *Я поел, я попил, я съел блины, я выпил сок* (часто приходится слышать от иностранцев фразы *Я съел в кафе\**; *Я попил в кафе, Я выпил в кафе*; если первое ощущается носителями языка как неверный вариант, то последнее вызывает вопросы (*выпил* – «пил алкогольные напитки»?)); в словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой 1996 г. к глаголу *есть* в знач. «употреблять пищу» даются два варианта пары по виду – *поесть* и *съесть* [Ожегов, Шведова 1996]. В Большом толковом словаре русского языка под ред. С.А. Кузнецова, 2014 г. для данного слова мы встречаем только один вариант глагола совершенного вида – *съесть* [Кузнецов 2014].

Местами, в которых студенты часто допускают ошибки, являются корни глаголов с чередованием *-бир-/бер-* (*собирать – собрать, соберу; выбирать – выбрать, выберу* (в последнем случае необходимо объяснять также сдвиг ударения на приставку *вы-*); *стирать – стереть, сотру; умирать – умереть, умру; предлагать – предложить*). Здесь, с нашей точки зрения, целесообразно было бы остановиться на орфографической составляющей данных глаголов. Это было бы полезно русскоязычным и тем инофонам, которые изучают русский язык несколько лет (как ни странно, чем свободнее учащиеся владеют русским языком, тем меньше грамматических, но больше орфографических ошибок они допускают в письменных текстах (это ошибки в окончаниях глагольных форм, суффиксах, корнях глаголов)).

Проблема преподавания орфографии в таких смешанных группах заключается в отборе изучаемого материала. Поскольку мы ориентируемся на 2 сертификационный уровень владения языком, на наш взгляд, следует

использовать лексику из лексического минимума указанного уровня и на его основе составлять систему правил и заданий для работы с ней.

Студенты не очень охотно заучивают новые слова и их формы дома самостоятельно, сейчас большинство из них стремится запомнить материал на уроке, и, чтобы избежать перегрузок и связанной с ними потери мотивации к изучению русского языка, необходимо сделать акцент на обучении слушателей самоконтролю и нахождению правильной информации в справочной литературе. Для этого студентам предлагается пользоваться словарями. Конечно, слушатели пользуются двуязычными словарями, однако там встречаются случаи ошибок и некоторых несоответствий, которые учащиеся принимают за правило и норму. Так, например, несколько лет подряд финские студенты привозили свои словари, где слово *симпатизировать* переводилось как *сочувствовать*. Отсюда появлялись массовые ошибки, типа *Я симпатизирую ей, потому что у неё заболел брат\**.

Исходя из этого, а также для большего погружения в языковую действительность мы рекомендуем пользоваться словарями на портале [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru), а также словарями глагольных форм и Толковым словарём русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой (последних лет издания), предварительно объяснив студентам принцип построения словарных статей в данных источниках и то, какую информацию по грамматике можно оттуда извлечь. Данный ресурс, как нам кажется, приучает и русскоговорящих, и инофонов к обращению к самым авторитетным источникам, содержащим наиболее актуальную лингвистическую информацию.

Что касается правил и случаев употребления видов глаголов, то для изучения предлагаются темы «Аспектуальные значения видов», куда включаются и модальные значения (*Когда Андрей посмотрел в окно, дождь уже заканчивался (закончился); Я открыл окно – Я открывал окно; Проходите, садитесь – Пройдите, сядьте*), где от выбора вида зависит смысл всего высказывания, и «Ограничения в сочетаемости видов глаголов», где наличие (или отсутствие) определённых слов диктует выбор того или иного вида в той

или иной форме: *Мы **не рекомендуем** вам пить воду из-под крана (не выпить, не попить), **Зачем покупать эту вещь (не купить), но Зачем ты купил эту вещь? и Зачем ты покупал эту вещь?** На первую тему обращается особое внимание, так как если допускаются ошибки во второй, то чаще всего смысл высказывания понятен слушающему, просто носитель языка ощущает это высказывание как фразу с ошибкой. При изучении второй темы студенты расширяют свой запас слов, после которых необходимо употреблять глагол того или иного вида: например, к фазисным (или фазовым) глаголам *начинать/начать, продолжать/продолжить, кончать/кончить, заканчивать/закончить* добавляются также глаголы *бросать/бросить, переставать/перестать, прекращать/прекратить, приниматься/приняться, стать* (в значении «начать») плюс инфинитив и т.д.*

Часто употребление того или иного вида предполагает запоминание контекста: *Он умеет читать стихи* (констатируется факт практического умения); *Он умеет прочитать стихи так, что все слушают его с интересом* (характеристика особых качеств субъекта); *Вы можете не сдавать экзамен, оценку вы получите автоматически – Вы можете не сдать экзамен, у вас большие пробелы в знаниях; Ты **когда-нибудь раньше пробовал это блюдо?** (Встречаются ошибки: *Я раньше встретила эту женщину на кафедре\**; *Я когда-то раньше попробовала ряженку\**) Особое внимание уделяется употреблению видов глагола в формах императива, это фразы типа *Давай говорить по-русски!* и *Давай поговорим по-русски!* (Чаще всего встречается ошибка, типа: *Давайте проверяем это вместе\**; *давайте обсуждаем это потом\**).*

Подробно работа с видами глагола описана и даётся в пособиях А.А. Караванова, Г.Л. Скворцовой, К.А. Соколовской, В.В. Гуревича и других методистов.

Одну из тем, предлагаемых для изучения, мы назвали «Глаголы с постфиксом -ся». В методике РКИ принято объединять данные глаголы в группы глаголов с собственно-возвратным, взаимно-возвратным и общевозвратным значением. Кроме того, с точки зрения синтаксиса, можно выделить и глаголы с

формообразующим элементом -ся, которые имеют пассивное значение. Первые и последние из названных не вызывают затруднений у студентов, чьими родными языками являются финский, английский, французский (благодаря особенностям указанных языков, где есть специальные аффиксы или дополнительные элементы, при помощи которых образуются глаголы с этими значениями), тем более что данная тема для них не является новой. Первые не требуют обязательного распространителя (Конечно, можно сказать *Он оделся в свитер и брюки; Она обулась в тапочки; Он моется мылом и мочалкой; Я хочу сконцентрироваться на изучении грамматики; Мы готовимся к экзаменам* (здесь субъект говорит о действии, которое он направляет на себя, с целью изменения своего состояния) и т.д., но, как пишет О.В. Чагина, эта валентность на дополнение может и не реализовываться, и у антонимичных им глаголов (например, *раздеться, разуться*) распространителей в определённом падеже нет [Чагина 2009: 9].

Наряду с глаголами с -ся в пассивном значении в русском языке присутствуют и глаголы с квазипассивным значением [Чагина 2009]: *Магазин закрылся*. В конструкциях с ними нет активного субъекта. Часто студенты уверены в том, что предложение, которым можно заменить данное, *Магазин закрыли*, является пассивной конструкцией. В данном случае необходимо объяснить, что предложением *Магазин закрылся* подчёркивается конкретный факт окончания работы магазина, при этом субъект, выполнивший это действие, не очень важен для говорящего, а фразой *Магазин закрыли* отмечается участие субъекта в этом процессе. Как сказано в «Русской грамматике» 1980г., такие глаголы не имеют возвратного значения [Русская грамматика 1980], однако мы их объединяем в одну группу с возвратными по формальному показателю, поскольку именно он имеет решающее значение для инфона, когда последний выбирает тот или иной глагол для употребления в конкретной ситуации.

Трудность в усвоении глаголов с взаимно-возвратным значением заключается часто в ошибочном употреблении студентами после них распространителя в творительном падеже с предлогом *с* (*встречали с друзьями\**,

*ссорим с сестрой*\*) или в добавлении постфикса *-ся* к глаголам, подразумевающим (или имеющим) взаимно-возвратное значение (*мы спорились\**, *они дружились\**) (студенты интуитивно чувствуют это значение и по аналогии стремятся употребить глагол с постфиксом *-ся*, чтобы его выразить).

По-другому обстоят дела с изучением общевозвратных глаголов, разнообразных по значению. О.В. Чагина выделяет среди них 7 групп: возвратные глаголы, выражающие эмоциональное состояние (*беспокоиться, увлекаться, удивляться, смеяться, жаловаться, опасаться, заботиться, сомневаться* и проч. (в данном курсе не изучаются среди них глаголы «преклонения и самоуничижения» (*преклоняться, теряться, тушеваться, унижаться, пресмыкаться, прибедняться*) и «завышенной самооценки» (*хвастаться, хвалиться* (разг.), *хорохориться* (разг.), *зазнаваться, кичиться, чваниться* (разг.) и др.), возвратные глаголы количественных и качественных изменений (*увеличиваться, улучшаться, ухудшаться, расширяться, сужаться*), косвенно-возвратные глаголы (*отказываться, обращаться, присмотреться, наговориться*), возвратно-каузативные глаголы (*учиться, записываться, регистрироваться, лечиться*), пассивно-качественные (*ломаться, биться, раскладываться* (*стол раскладывается*)), активно-безобъектные (*кусаться, клеветаться*), побочно-возвратные (*ударяться, держаться, опираться*).

К сожалению, временные рамки курса по глаголу не позволяют изучить все эти группы отдельно, поэтому, на наш взгляд, стоит руководствоваться рамками лексического минимума 2 сертификационного уровня и предлагать студентам изучать данные глаголы, объединяя их в тематические группы и употребляя в определённых ситуациях. Например, повторяя глаголы, связанные с темой «Мой день» можно добавить глаголы *вытираться, бриться, причёсываться, переодеваться, краситься* (и попутно объяснить разницу между значениями слов *покраситься* и *накраситься*: носители русского языка часто стремятся образовывать глаголы совершенного вида от глаголов несовершенного вида при помощи префикса *по-*, но *покраситься* – окрасить волосы, *накраситься* – сделать макияж).

Глаголы с постфиксом *-ся*, а также ряд глаголов с некоторыми суффиксами и префиксами включены в тему «Способы глагольного действия». Для изучения предлагаются глаголы начинательного, ограничительного, интенсивного, накопительного, одноактного и уменьшительно-смягчительного глагольного действия. При этом обращается внимание на важные семантические моменты, связанные с употреблением некоторых этих слов в контекстах, где они могут иметь противоположное значение: *Наконец-то мы вас дождались!* (субъективно долго ждали и получили положительный результат) и *Ну вот, дождались, начался ливень, и нам никуда не выйти!* (субъективно долго ждали и получили отрицательный результат).

Для выхода в речь данные слова отрабатываются на мини-диалогах: – *Хотите ещё чаю? – Нет, спасибо, больше не хочется, я уже напилась.*; – *Ешьте суп. – Спасибо, я больше не могу, уже наелся.* – *Почему ты пришёл так поздно домой? – Я засиделся у друга (заговорился с другом) и забыл о том, что меня ждут дома. – Странно, почему этот человек со мной поздоровался? – А ты всмотришься в его лицо, это же твой сосед!*

Расширяется лексическое наполнение уже известных студентам тем. Так, при изучении темы «Глаголы движения» добавляются не очень часто употребляющиеся слова *гнать – гонять, тащить – таскать, катить – катать, лезть – лазить, ползти – ползать, брести – бродить*, а также глаголы движения с постфиксом *-ся*: *нестись – носиться, гнаться – гоняться, катиться – кататься, тащиться – таскаться* с управлением и стилистическими комментариями. Предлагаются для ознакомления также глаголы в переносном значении в выражениях, например: *мысли лезут в голову, студент плавает на экзамене, гонять чай, глаза бегают, ходить на голове, вести переписку, нести наказание* (в двух последних примерах и подобных им представлены описательные предикаты, которые рассматриваются в данном курсе сопроводительно).

При изучении глаголов движения с префиксами особое внимание уделяется префиксам с непространственными значениями, понимание которых

вызывает трудности у иностранных студентов. Рассматриваются случаи омонимии: *забегАть* – *забЕгать*, *заходить* (в значении «движение в сторону»: *По дороге домой я заходил к другу*) и *заходить* (в значении «начать ходить»: *Он встал и заходил по комнате*), *сходить* («двигаться вниз, спускаться»: *Президент сходит по трапу самолёта*) и *сходить* («пойти куда-л. и, побыв там, вернуться обратно»: *Сходи в магазин за хлебом*). Также глаголы с префиксами *по-*, *на-* (в значении накопления: *наездил 10 тысяч км*) и *про-* (в значении «преодоление дистанции»).

Особое внимание уделяется упражнениям на трансформацию. Например, предлагаются задания типа «замените в предложениях нетранзитивные глаголы транзитивными»: *Она едет домой с подарками* – *Она везёт домой подарки*. Кроме тренировки в употреблении переходных и непереходных глаголов движения, такие упражнения призваны помочь студентам запомнить переходные глаголы (например, *везти*, *нести* и др.), соотнеся их с непереходными (*ехать*, *идти* и др.): *я иду (в и библиотеку) и несу (книги)*; *я еду (домой) и везу (сувениры)*; *он придёт (куда) и принесёт (что)*; *она приедет (куда) и привезёт (что)*; *пришёл домой, привёл собаку и принёс сумку*.

Темы «Причастие» и «Деепричастие» одинаково полезны носителям и неносителям русского языка. Русскоговорящие часто не знают суффиксов причастий и не могут отличить причастие от прилагательного. Инофоны знают суффиксы, так как изучали эту тему на занятиях. Не добавляет лёгкости усвоения этой теме и то, что причастие очень редко употребляется в устной разговорной речи, а студенты приехали изучать именно её. Однако краткие страдательные причастия прошедшего времени, которые так трудно узнать русскоговорящим студентам, всё же встречаются в устной речи: *магазин закрыт*, *компьютер включён*, *столлик заказан*, *посуда вымыта* и т.д. Повторение суффиксов причастий даёт возможность одним студентам их вспомнить, а другим – выучить.

Особенность представления этой темы в курсе включённого обучения в том, что внимание обращается на частые случаи образования форм причастий:



конечно, оговаривается образование формы активного причастия прошедшего времени от глагола *идти* – *шедший* (она редко употребляется, но довольно часто мы видим её в составе других слов: *прошедший, сошедший, ушедший, вышедший* и т.д.); больше времени уделяется нерегулярным случаям образования форм причастий, например, вопреки правилам, невозможно образовать форму страдательного причастия настоящего времени от глаголов *петь, бить*, и др., но в языке существуют формы *петый, битый* и др.; следует сказать о случаях перехода из причастий в прилагательные: *желанный, невиданный, неслышанный, нежданный, негаданный, деланный (вид)* (эти случаи даются для запоминания российским школьникам). Запоминать все такие случаи – дело трудоёмкое, поэтому необходимо учить студентов находить информацию об этом в словарях. Там, как правило, не даются типичные формы причастий, зато обязательно встречаются нетипичные формы и формы с чередованием согласных в причастиях.

Образование форм деепричастий, как правило, не вызывает больших трудностей у студентов. Для пополнения их словарного запаса и арсенала словообразовательных средств предлагается рассмотреть образование деепричастий при помощи непродуктивных суффиксов: *-учи, -ючи, -вши* (от глаголов без постфикса *-ся*): *будучи, играючи, снявши* (*Снявши голову, по волосам не плачут*).

Глаголы в предложениях вступают в формальные и семантические отношения с другими словами. Для понимания текста и для передачи своей мысли в тексте необходимо понимание связей между словами. Поэтому нужно продолжать обучать студентов управлению глаголов. Эта тема сквозная, она должна присутствовать на каждом занятии. Особое внимание необходимо уделять изучению глаголов с двумя распространителями, а также многозначным глаголам, так как в некоторых из них для каждого значения требуется своя форма распространителя. В это время студентов нужно познакомить с тем, как найти данную информацию в словарях, и создать условия для формирования навыка самоконтроля при выполнении упражнений на тренировку употребления

глаголов, а также при использовании глаголов в собственных текстах. Вот почему во время контрольных работ не только разрешается, но и рекомендуется пользоваться русскоязычными словарями, прежде всего, толковым словарём.

Касаясь вопроса об отборе лексического материала для данного курса, скажем, что согласно требованиям программы обучения, целей и изначальной подготовки студентов, а также фактора их обучения в русской языковой среде, мы опираемся на Лексический минимум второго сертификационного уровня – с одной стороны – и на практическую ценность отбираемых явлений (слов, фраз, конструкций) – с другой. Ограниченные временные рамки курса не позволяют ставить целью усвоение всех лексических единиц Второго сертификационного уровня. Так, не изучаются в данном курсе часть лексических единиц указанного списка (например, глаголы *проведывать/проведать*), в то время как другая часть разбирается более подробно (к примеру, для студентов, живущих в русских семьях часто актуален глагол разговорного стиля речи *деть* (*Куда ты дел свои ключи?*), который отсутствует в списке.

Отдельные глаголы, предлагающиеся в указанном перечне для пассивного усвоения, также включаются в материал для обучения, поскольку они встречаются в аутентичных текстах, с которыми студенты сталкиваются на занятиях по другим дисциплинам (например, на уроках по курсам «Общественная жизнь России», где предполагается чтение газетных статей и прослушивание новостей, «Художественная литература», где студенты читают аутентичные тексты российских писателей, «Устная речь» и «Письменная речь»).

Проблема в том, что для того чтобы быть усвоенными, лексические (и грамматические) единицы должны повторяться как минимум 6-7 раз [Крючкова, Мощинская 2009]. Поэтому для преподавания этого курса на включённом обучении мы выбираем такую организацию материала, при которой предположительно новые лексические элементы (единицы) (или глаголы в новых для студентов значениях) повторяются при изучении нескольких грамматических тем. Так, например, слова *заходить*, *забегать* (в значении

начала действия) встречаются при изучении видов глагола, способов глагольного действия, глаголов движения (большинство студентов, в начале курса включённого обучения не знают или не помнят об этом значении данных глаголов).

Программой присылающей стороны предписано обучение студентов глаголам с префиксами. Следование этой рекомендации частично осуществляется при обучении глаголам движения и способам глагольного действия. Однако в сильных группах возможно также включение в курс работы над отдельными глаголами. С нашей точки зрения, наиболее необходимыми для проживания в русской лингвокультурной студенческой среде являются глаголы *быть, бывать, писать, учить* с префиксами и постфиксами. Именно их, с комментариями, касающимися стилистического употребления, и предлагается усвоить учащимся.

Для самостоятельной работы студентов по данному курсу можно также познакомить их с интернет-ресурсами с комментариями по грамматике, стилистике и культуре речи.

Поиск резервов эффективного обучения грамматике зависит от конкретной ситуации в учебной группе. А значит, для преподавателя встаёт проблема отбора учебного материала и организации занятия по РКИ каждый раз, когда он видит перед собой новых учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н.. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова СПб., 2014.
3. Бондарко А.В., Буланин Л.Л. Русский глагол. Пособие для студентов и учителей. Л.: Просвещение, 1967. 190 с.
4. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа:

Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч., по спец. «Филология». М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.

5. Виноградов В.В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка / Мысли о современном русском языке. М., 1969. С. 5 - 23.

6. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1972. 450 с.

7. Витлин Ж.Л. Проблемы обучения взрослых иностранному (немецкому) языку (грамматические аспекты проблематики). Автореф. дисс. ... д-ра педагог.наук. М.: МГПИ им. Мориса Тореза, 1982. 47 с.

8. Гуревич В.В. Глагольный вид в русском языке: значение и употребление [Электронный ресурс]: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2012. 224 с.

9. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1981. 144 с.

10. Карпухин С. А. Семантика русского глагола. Самара, 2011. 219 с.

11. Краткий справочник по современному русскому языку / Под ред. Л.Л. Касаткина, Е.В. Клобукова, П.А. ЛекантаМ., 2003. 200 с.

12. Круглый стол «От учебника к уроку: грамматический аспект преподавания РКИ» // Мир русского слова. 2010. №2. С. 84-89.

13. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный/ Под ред. А.В. Величко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 648 с.

14. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н.П. Андрюшиной. СПб.: Златоуст, 2009. 164 с.

15. Леман Ф. Грамматическая деривация у вида и типы глагольных лексем // ТАСФ. Т. 2. М., 1997. С. 43-62.

16. Нивина Е.А. Изучаем возвратные глаголы учебное пособие для студентов - иностранцев. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. 92 с.

17. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: «АЗЪ», 1996. 928 с.
18. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. М.: Едиториал УРСС, 2003. 384 с.
19. Попова Т.В. Способы глагольного действия и лексико-семантические группы глаголов / Русская глагольная лексика: пересекаемость парадигм: Памяти Эры Васильевны Кузнецовой / Под общ.ред. Л.Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 1997. С. 147-205.
20. Потенция А. А. Из записок по русской грамматике. М., 2010. 156 с.
21. Рогачёва Е.Н., Фролова О.А. Русский язык: орфография, морфология [Электронный ресурс]: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2013. 172 с.
22. Рожкова Г.И. Изучение глаголов движения в русском языке // Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. М., 1958.
23. Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. Т.1. М.: Наука, 1980.
24. Спагис А.А. Об изучении видов у глаголов движения // Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. М., 1960.
25. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. / Под ред. А.В. Бондарко. Л.: «Наука» 1987. 349 с.
26. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость / по ред. А.В. Бондарко. СПб.: «Наука» 1991. 371 с.
27. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / по ред. А.В. Бондарко. Л.: «Наука» 1990. 264 с.
28. Типология таксисных конструкций / Отв. Ред. В.С. Храковский. М.: Знак, 2009. 912 с.
29. Чагина О.В. Возвратные глаголы в русском языке. Описание и употребление. Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 264 с.
30. Шахматов А.А. Очерк современного русского литературного языка. М., 1941. 378 с.

31. Шелякин М.А. Объяснительный словарь непроверяемых орфограмм русского языка М.: Флинта: Наука, 2009. 320 с.
32. Шелякин М.А. Русский инфинитив (морфология и функции) Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 160 с.
33. Шелякин М.А. Справочник по русской грамматике. М.: Дрофа, 2006. 355 с.

### **Часть 6. Обучающая программа «Вилле» и овладение студентами русской грамматики в Финляндии**

«Вилле»– обучающая компьютерная программа, созданная в Финляндии на базе университета Турку. Она представляет собой автоматизированную обучающую систему, т.е. программную оболочку, которая может заполняться любым учебным материалом пользователем-непрограммистом. Изначально «Вилле» создавалась с целью обучения программированию, но она оказалась настолько универсальной, что её стали использовать и в других сферах образования. Сейчас эту программу успешно используют для обучения не только программированию, но и для обучения финскому языку, математике, физике и другим предметам. Программа содержит около ста разных видов заданий, при решении которых учащиеся могут сразу получить/ увидеть правильный ответ и оценить результат своей работы. С помощью этой программы педагоги различных учебных заведений: школ, гимназий, университетов и т.д. – могут легко и быстро организовать учебный процесс, а также создать курсы для разных групп учащихся. Эта программа позволяет преподавателям вовлекать в учебный процесс людей, для которых составляет трудности присутствовать на занятиях по тем или иным причинам, например, людей с ограниченными физическими возможностями.

На основе статистических данных по результатам экспериментов был опубликован ряд научных работ, доказавших эффективность и преимущество программы «Вилле» в оптимизации учебного процесса. Например, при обучении математике в эксперименте участвовали ученики начальной школы. Программа

обучения соответствовала финским стандартам. В классах, где один урок в неделю был заменен на «электронный», то есть учащиеся выполняли задания, используя «Вилле», результаты контрольных работ были значительно лучше, что доказывает эффективность данного метода обучения.

Результаты этого эксперимента были представлены в статье: Computer-Assisted Learning: Using Automatic Assessment and Immediate Feedback in First Grade Mathematics, Kurvinen, E., Lindén R., Lokkila E., and Laakso M.-J. , EDULEARN15 - 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, (2015). Около 20 тысяч учеников начальной школы из тысячи классов уже использовали эту программу в учебном процессе.

Особенно успешно этот метод был применен при обучении программированию в университете. В эксперименте участвовали от 150 до 200 студентов. Результаты показали, что процент учащихся, сдавших экзамен и успешно сдавших экзамен, значительно повысился по сравнению с предыдущими курсами, где не использовали «Вилле» [Redesigning an Object-Oriented Programming Course, Kaila, E., Kurvinen E., Lokkila E., and Laakso M.-J. The ACM Transactions on Computing Education, (2016)].

В современном мире, когда молодежь все больше времени проводит в интернете, используя различные мобильные устройства подобные формы обучения становятся более актуальными и предпочтительными. Удобство очевидно: обучающиеся могут выполнять задания в любое время и в любом месте, достаточно иметь с собой только мобильный телефон, планшет или компьютер.

Сфера применения «Вилле» постоянно расширяется. Сейчас мы готовим новую версию этой программы для обучения русскому языку. Здесь будет представлено большое количество материала, позволяющего изучать грамматику русского языка и практических заданий для разного уровня обучения.

Начиная с самого легкого уровня для начинающих, учащиеся смогут постепенно переходить к более сложным заданиям совершенствуя, таким

образом, свои знания различных грамматических форм и морфологии русского языка. Преимущество программы, по сравнению с методическими пособиями, состоит также и в том, что при самостоятельной работе, выполнив очередное упражнение, учащиеся могут сразу же увидеть правильный ответ и оценить свое решение.

Для преподавателя «Вилле» может стать незаменимым помощником при подготовке к занятию. Нужно отметить, что эта программа очень простая для пользователя и не требует обучения или каких-либо особенных знаний компьютерных программ. Преподаватель может легко и быстро добавить свои упражнения или использовать по своему выбору уже имеющиеся. В плане подготовки курсов и совершенствования методики обучения педагог может анализировать данные, полученные при помощи «Вилле». Например, программа показывает точное время, затраченное каждым учащимся для выполнения задания, сколько было сделано попыток при поиске правильного ответа в том или другом упражнении.

## Пример 1



The screenshot displays the VILLE interface for a language test. At the top, there are logos for VILLE, Turun yliopisto University of Turku, and the user Pauliina Pelander. A navigation bar includes buttons for 'Stop testing', 'Description', 'Reset', and 'Submit'. The main content area shows a list of Russian verbs with their Finnish equivalents and audio playback controls:

видеть	nähdä	Play audio 0:01
купить	ostaa	Play audio 0:01
новость	uutinen	Play audio 0:01
остановка		Play audio 0:01
отдыхать		Play audio 0:01
петь		Play audio 0:01
прямо		Play audio 0:01
спешить		Play audio 0:01
пойти		Play audio 0:01
все		Play audio 0:01



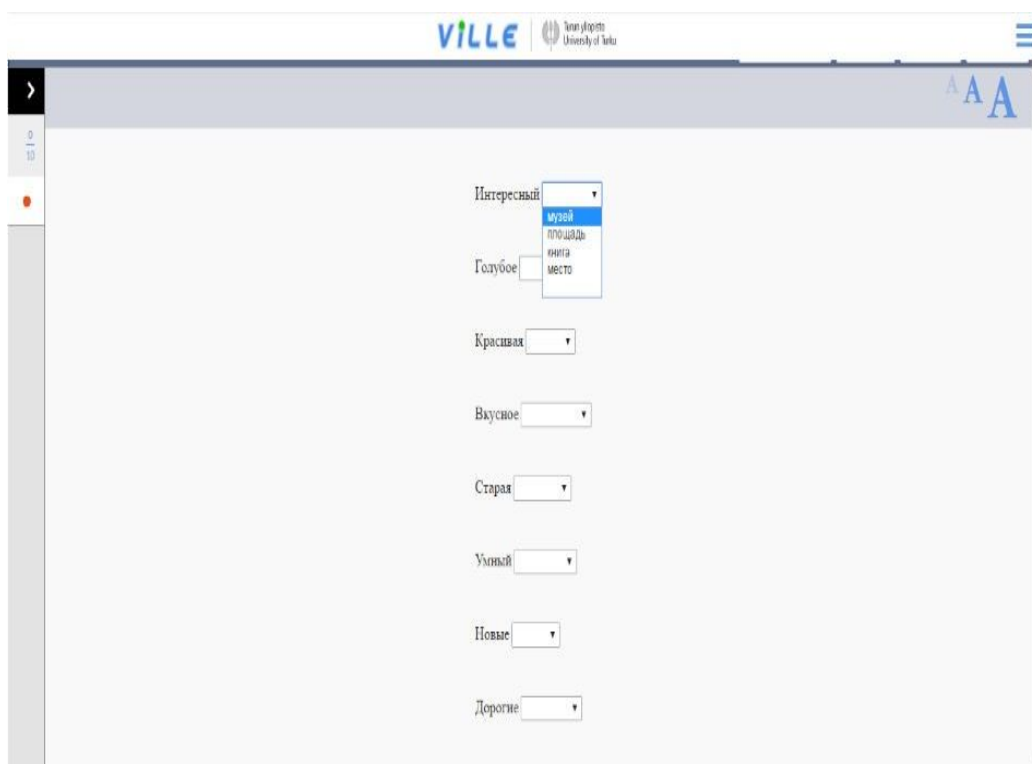
Таким образом, преподаватель видит, какие задания вызвали наибольшие затруднения и может решить, на какие темы ему нужно будет обратить внимание при подготовке занятий в будущем.

Мы приведем примеры некоторых простых типов упражнений, используемых в «Вилле» для обучения русскому языку.

#### Пример 1:

Учащиеся вписывают перевод (в данном случае на финский язык), заданных русских слов. В этом примере также имеется возможность прослушать заданное слово с правильным произношением и ударением. Преподаватель может поместить туда любые словосочетания или даже предложения вместо слов, таким образом усложнив или изменив задание, в зависимости от уровня знаний учащихся и целей урока.

#### Пример 2

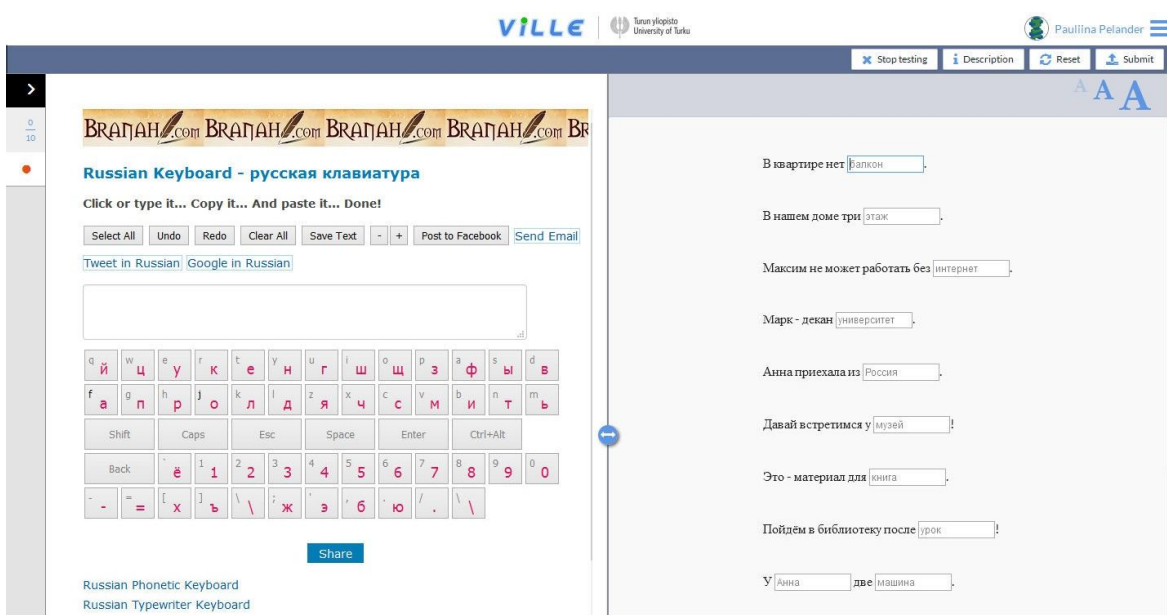


The screenshot shows the VILLE language learning interface. At the top, there is a header with the logo 'VILLE' and the text 'Ville program University of Jyväskylä'. Below the header, there is a navigation bar with a right arrow and a hamburger menu icon. The main content area contains a list of adjectives, each followed by a dropdown menu for translation. The adjectives are: Интересный, Голубое, Красивая, Вкусное, Старая, Умный, Новые, and Дорогие. The dropdown menu for 'Интересный' is open, showing the following options: музей, площадь, книга, and место. The dropdown menu for 'Голубое' is also open, showing the option 'место'. The other dropdown menus are closed.

## Пример 2:

В этом упражнении надо добавить пропущенное слово. Учащийся либо имеет список слов, из которых выбирает одно, которое является правильным, либо добавляет его сам. В нашем случае он выбирает из четырех вариантов один – правильный. Этот тип упражнений имеет очень много вариантов разного уровня сложности, которые, в зависимости от поставленных педагогических задач, преподаватель может добавить сам, не затрачивая много времени на подготовку к занятию.

## Пример 3



The screenshot displays a web-based language learning interface. On the left, there is a section titled "Russian Keyboard - русская клавиатура" which includes a virtual keyboard with Cyrillic characters and a "Share" button. The main area on the right contains a text completion exercise with several sentences and dropdown menus for missing words:

- В квартире нет .
- В нашем доме три .
- Максим не может работать без .
- Марк - декан .
- Анна приехала из .
- Давай встретимся у .
- Это - материал для .
- Пойдём в библиотеку после .
- У  две .

## Пример 3:

В данном примере учащиеся должны изменить слово и вписать его в родительном падеже. Русская клавиатура, которую мы видим на примере 3, дана в помощь иностранным студентам, у которых её нет в компьютере. Педагог, по своему усмотрению, может изменить задание, например: учащиеся должны будут вписать не слово, а словосочетание, не в родительном, а в другом падеже и т.д. Понятно, что работа с программой открывает огромные возможности и

разнообразные варианты для подготовки контрольных, экзаменов и просто тренировочных упражнений.

Поскольку морфология русского языка является довольно сложной для иностранных студентов, преподаватель, благодаря компьютерной программе «Вилле», получает дополнительные возможности и помощь в подготовке программы занятий на уроках и для организации самостоятельной работы студентов, а также для более эффективного, в методическом смысле, достижения своих педагогических целей и задач. Этот способ обучения дает особенно хорошие результаты в случае ускоренных курсов, когда нужно за несколько занятий пройти большой объем нового материала, так как помогает студентам эффективно осваивать курс самостоятельно. Учащийся с помощью этой программы может быстро, практически сразу, проверить свои ошибки, исправить их и потренироваться на тех упражнениях, которые вызвали наибольшие трудности.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в будущем подобные методы обучения станут больше использоваться, как более эффективные и современные, позволяющие оптимизировать и ускорить учебный процесс.

### ***Заключение***

В результате обучения студентов на этапе включённого обучения позволяет совершенствовать лексико-грамматические навыки и умения, в основном, до уровня В2. В том числе, правильно отобранный с точки зрения частотности и необходимости употребления лексико-грамматический материал, а также грамотная организация его подачи, тренировки и контроля указывает студентам направление, в котором необходимо двигаться, чтобы его усвоить, даёт возможность создать прочную базу для дальнейшего совершенствования владения языком.

Нужно отметить, что особую роль в данном процессе играет формирование умений самоконтроля учащихся с использованием его инструментов, продемонстрированных преподавателем на занятиях. На данном этапе студенты учатся пользоваться наряду с двуязычными словарями также и русскоязычными

источниками: справочниками, интернет-порталом gramota.ru, электронными словарями. Для тренировки в употреблении той или иной лексико-грамматической конструкции в настоящее время создаются компьютерные программы, такие как «Ville», с которыми учащиеся могут работать самостоятельно.

Несмотря на то, что при объяснении нового материала преподаватель старается адаптировать свою речь к уровню владения языком студентами, не все учащиеся могут сразу его понять, поэтому мы согласны с методистами, которые советуют грамматику нового языка изучать на родном языке. На своём курсе мы рекомендуем слушателям пользоваться объяснениями, представленными в пособиях, написанных на их родном языке, и обращаться к педагогу за разъяснениями по поводу непонятных явлений и примеров.

### **Глава III**

#### **Обучение переводу**

##### ***Введение***

Курс письменного перевода с финского языка на русский преподаётся в рамках включённого обучения для студентов второго года в университетах Восточной Финляндии, Тампере, Турку, Або Академи. Будущие переводчики, возможно, будут работать в Евросоюзе и различных международных организациях, поэтому они рассчитывают на отличную профессиональную подготовку.

Анализ современных переводческих теорий необходим для создания эффективной модели обучения переводу, отвечающей задачам сегодняшнего дня. Теория скопоса [Reiss&Vermeer 1986], теория релевантности [Е.-А. Gutt 2000] отражают современный подход к пониманию процесса и результата перевода. Также лингвистическая теория лакуарности, которая с позиций этнопсихолингвистики позволяет определить и понять культурные реалии

языков в сравнении, может быть инструментом для обучения культурному прочтению и пониманию текста.

Переводческая деятельность требует отличного знания языков, широкого кругозора, умений межкультурной коммуникации. Будущий переводчик должен обладать широчайшим кругом знаний, быть компетентным как в области родной, так и контактирующей культуры. На сегодняшний день особенно актуальной в области подготовки переводчиков является методика межкультурного образования, рассматривающая обучение языку сквозь призму культуры. Метод лингвокультурного анализа текста перевода обучает студентов достижению адекватного перевода.

Кроме того, перед преподавателями стоит задача совершенствования речевой компетенции студентов и умений грамматического оформления речи, ведь письменная форма перевода предполагает безошибочное оформление текста, что невозможно без высокого уровня сформированности этих компетенций. В данной главе приводятся результаты исследования взаимодействия языков у билингвов и полилингвов, приводящие к появлению грамматических ошибок, предпринята попытка проследить закономерности.

В реализации данной задачи, необходимо прививать студентам умения работать с различными электронными источниками информации, корпусами слов русского языка, а также полезно знакомить студентов с двуязычными, а также и толковыми словарями русского языка, грамматическими справочниками и другой литературой, расширяющей компетенцию студентов.

## **Часть 1. Письменный перевод с финского языка на русский**

### **Цели, задачи и содержание курса**

#### **Основные цели курса:**

1. Формирование профессионального подхода к переводческой деятельности посредством ознакомления студентов с современными подходами и переводческими теориями.

2. Формирование межкультурной компетенции студентов посредством осознания различий реалий финской культуры, заложенной в текстах перевода, и эквивалентов для передачи реалий русской культуры с целью создания адекватного перевода.
3. Совершенствование языковой, речевой, коммуникативной социокультурной компетенции в письменной речи для успешного перевода аутентичных текстов.

### **Основные задачи курса:**

1. Ознакомление с современными переводческими, лингвистическими и коммуникативными теориями: теорией динамической эквивалентности А. Найда [Nida:1964], Л. Латышевой [1981], З. Львовской [1985]; теорией скопоса Х.Фермеера [Vermeer 1978] и К. Райс [Reiss&Vermeer 1986], Комиссаров В.Н. [2000]; теорией релевантности [Е.-А. Gutt 2000]; коммуникативными теориями И. Вехмас-Лехто [I.Vehmas-Lehto 2003], Е. М. Янис [M. Jänis 2010] и др. Осознание коммуникативного подхода при создании перевода: понимание переводческой задачи и реализации её в соответствии с адресатом.
2. Формирование умений лингвокультурного анализа текста: анализа и понимания культурных реалий исходного текста умений сравнения, сопоставления, и поиска динамических эквивалентов для создания адекватного перевода.
3. Формирование умений письменной речи в различных стилях и жанрах, представленных в аутентичных текстах переводов, умение находить нужные языковые и речевые средства для создания хорошего перевода, передающего тональность общения русской культуры.
4. Формирование необходимых знаний об особенностях передачи имён собственных и названий посредством транслитерации и транскрипции.
5. Развивать умения пользования современными информационными технологиями и Интернет-ресурсами для решения переводческих задач.

## **Отбор текстов и их характеристика**

Следующая важная проблема, с которой сталкивается преподаватель – это отбор текстов. С функциональной точки зрения тексты подразделяются на три типа: информационные, убеждающие и экспрессивные. В рамках данных типов можно выделить следующие: несущие какую-либо информацию – новостные репортажи, тексты информационных сайтов, газет, публицистические комментарии; убеждающие – инструкции, рекламные проспекты, рецепты, политические выступления. К третьему типу относятся литературные произведения. Всевозможные информативные и убеждающие тексты используются в нашем курсе, тогда как произведения художественной литературы текстов в нашем курсе не представлены.

Так как курс ставит задачу обучения профессиональному переводу, при отборе текстов следует придерживаться следующих критериев:

1. Аутентичность – тексты используемые в реальной коммуникации.
2. Прагматичность – тексты, которые сегодня востребованы для перевода.
3. Коммуникативная – тексты, несущие актуальную информацию.
4. Культурная ценность – тексты несущие культурную информацию.
5. Разнообразие – жанровое и тематическое разнообразие текстов.
6. Доступность – доступны для понимания и перевода, т.е не относятся к спецтекстам.
7. Атриктивность – интересны по содержанию.

Список критериев может быть детализирован, если курс перевода ставит дополнительные цели, такие как, например, перевод текстов по той или иной специальности.

Какие же тексты целесообразно подбирать, которые удовлетворяли бы перечисленным критериям? В качестве текстов для перевода целесообразно отбирать те жанры, которые действительно могут быть востребованы в реальной жизни. Например, необходимо пользоваться рекламными текстами различного содержания, которые в изобилии можно найти в Интернете. Наличие

параллельных рекламных текстов на русском языке полезно использовать на этапе тренировки для ознакомления стиливых особенностей рекламы. Тексты информативного характера, представляющие деловой стиль речи также являются востребованными для перевода, при анализе которых стоит обратить внимание на особенности делового стиля в финском и русском языке. Особое внимание при обучении переводу уделяется текстам с национально-культурной спецификой. Такие тексты позволяют формировать навыки и умения культурологического анализа с целью выбора правильной стратегии, например, при переводе безэквивалентной лексики. В качестве иллюстрации приведём примеры текстов, которые предлагались при обучении в Тверском государственном университете:

1. Аутентичные тексты табличек из музея Amuri (Тампре), содержащие историзмы и слова с культурным компонентом, объём текста 100-150 слов.
2. Газетная статья для подборки по теме «Финские традиции» из газеты Helsinginsanomat «Saunominen voi suojata muistia ja sydäntä» HS 02.02.2017, до 250 слов.
3. Брошюра для публикации в русскоязычном информационном издании для «Verokortti verkossa» об Интернет-услуге по уплате налогов, в которой представлены особенности делового стиля в финском и русском языках, до 200 слов.
4. Текст рекламного характера для туристов «Kouvola. Kaupungin keskustan tuntumassa. Repoveden kansallispuisto» или «Tampereen raatihuone», до 200-250 слов.
5. Статья из газеты Karjalainen «Makumämmmit vielä marginaalissa», содержащая финскую безэквивалентную лексику и предназначенная для публикации в Тверской университетской газете (до 300 слов).

### **Особенности контингента студентов**

Одной из характеристик групп студентов, как было отмечено в гл. 1 (часть 2) данной монографии, является поликультурность и гетерогенность, так как



совместно с финнами занимаются и потомки русских эмигрантов, для которых русский является родным/херитажным и зачастую выполняет функцию домашнего общения. Владение русским языком в такой группе студентов является разноуровневым. На данную характеристику влияют следующие факторы: в каком возрасте переехал в Финляндию, получил/не получил образование в России, русский является/не является активным языком общения дома, мотивирован/не мотивирован к сохранению русской идентичности [Mäkilä]. В зависимости от влияния перечисленных факторов даже у детей в одной семье уровень владения языком значительно отличается. Подробно исследовала язык и идентичность потомков русских эмигрантов Е.Ю. Протасова в своей монографии [Протасова 2004].

Методисты подчёркивают тот факт, что языковая и речевая компетенция тех, для кого родным является финский и тех, кто является носителем русского языка в Финляндии, значительно отличается. Нужно заметить, что знание финского языка у русскоязычных студентов порой бывает недостаточным для успешной учёбы в финских вузах. Характерной особенностью большинства русскоязычных студентов является асимметричность развития умений устной и письменной речи. Исследователи языка молодых представителей русской диаспоры в Финляндии указывают на резкий разрыв между функциональной загруженностью двух языков, использованием их в разных регистрах общения [Пуссинен 2010: 90].

При хороших умениях устной речи у билингов наблюдается терпимость к нарушениям нормы русского языка, переключению кода, т.е. употребление в русской речи лексики из финского языка, синтаксическая аморфность или эффект рваного синтаксиса [Пуссинен 2010: 96-99; Протасова 2004: 212]. Также при обучении переводу важно учитывать то, что стратегией в коммуникации студентов-билингов порой является копирование конструкций финского языка средствами русского, употребление калек финского языка, особенно в области глагольного и предложного управления. При переводе текстов, в рамках решения переводческой задачи, нужно, прежде всего, учить студентов

адекватной передаче смыслов текста, а также и поиску динамических эквивалентов русского языка (устойчивые словосочетания, синонимы и т.д.).

Нужно отметить, что студенты не всегда мотивированы к изучению грамматики, применяют стратегию избегания трудностей и считают устную компетенцию достаточной для достижения учебных целей. Для таких студентов курс перевода становится трудоёмким, отнимает много времени и не всегда отвечает ожидаемым результатам. Финские студенты, изучавшие русский язык в школе и гимназии систематически, порой имеют лучшую подготовку по письменной речи, лучше работают над ошибками, добиваются заметных успехов в письменной речи и письменном переводе. Однако в последние годы высокомотивированных студентов-билингвов, хорошо знающих оба языка, становится всё больше.

Преподавателю особенно стоит обращать внимание на культурную информацию текста и умению студента интерпретировать её с позиций родной культуры. Это умение надо формировать. Также одной из сложных проблем полилингвальной языковой личности является взаимовлияние языков, которую преподавателю надо принимать во внимание при исправлении и интерпретации ошибок в лексике, грамматике и синтаксисе. На сегодняшний день во многих странах наблюдаются явления мультилингвизма, количество билингвов и трилингвов, когда родители являются носителями разных языков, заметно возрастает. У студентов, записавшихся на курс письменного перевода, встречаются разнообразные сочетания родных языков, такие как русский/финский, эстонский/финский, шведский/финский, индийский/финский, японский/финский, немецкий/финский и др. В одной группе иногда собираются студенты, для которых родным языком является русский, шведский, какой-либо другой и финский. В такой группе преподаватель должен подходить к обучению студентов с позиций индивидуализации процесса обучения. Уровень владения финским языком, как показывает практика, у студентов также неодинаков, и это также обязательно нужно учитывать. В нашей практике встречаются студенты из Або Академи с родным шведским языком, для которых финский язык являлся

херитажным (находящимся в слабой позиции). И напротив, бывают студенты с русским херитажным. И те и другие требуют специального внимания и индивидуального подхода.

### **Требования к личности преподавателя**

Современное преподавание перевода рассматривается сквозь призму сложного процесса межкультурной коммуникации и субъектно-субъектного сотрудничества, что выдвигает определённые требования к организации учебной деятельности студентов, а также личности преподавателя. Одним из требований к личности преподавателя является обладание межкультурной деятельностной компетенцией, что предполагает хорошее знание иностранного языка, выполнение роли учителя как участника субъектно-субъектного сотрудничества, репрезентанта, ретранслятора и путеводителя по иноязычной культуре, как отмечают современные исследователи [А.Л. Бердичевский 2006 :45–46; В.В. Молчановский 2007: 304-313 и др.]. При обучении переводу преподаватель должен выполнять также роли организатора межкультурного образования [Бердичевский 2011], посредника и руководителя межкультурного диалога, быть хорошо осведомлённым в тонкостях как родной, так и исходной культуры.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бердичевский А.Л., Ганиатуллин И.А. Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. / Под ред. А.Л. Бердичевского. Москва: русский язык. Курсы. 2011 С.10–11 .
2. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного – миссия посредника в диалоге культур // Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. / Под ред. А. Мавровой, С. Пейчевой и др. HERONPRESSSOPIA. Том 6 (2), 2007.С. 304–311.
3. Протасова Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб: Златоуст, 2004. 308 с.
4. Пуссинен О. «Домашний язык». Стратегии функционирования русского языка в качестве второго родного (на примере русскоязычной диаспоры Финляндии) //

Большие и малые языки в языковом, культурном и образовательном пространстве поликультурного мира. Тверь: ТвГУ, 2010. С. 86–112.

5. Янис М. Развитие теории и практики перевода и современный взгляд на проблемы обучения // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного. Новое время – новое видение. Тверь: ТвГУ. 2008. С. 119 –130.

6. Mäkilä K. Venäjän ja muiden slaavilaisten kielten opiskelu monikulttuurisissa ryhmissä (oma/vieras kieli). Новое и старое. Department of Russian University of Joensuu, Joensuu, 2003.s.182-183.

7. Iskanius S. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieliideteetetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2006.

8. Русский словарь. Учебный словарь русского языка для иностранцев / Под. ред. М.Н. Аникиной. М.: Дрофа, 2014. 974 с.

## **Часть 2. Современные переводческие теории**

Для успешного обучения переводу преподавателю необходимо в качестве основы своей деятельности определить теоретические подходы к преподаванию, опираясь на достижения современной науки переводоведения. Финская исследовательница И. Вехмас Лехто [I.Vehmas-Lehto 2008: 439–449], анализируя состояние современной науки о переводе, отмечает, что в теории переводоведения имеется несколько направлений, в частности, лингвистические, коммуникативные и социологические.

Она утверждает, что теория динамической эквивалентности Ю.А. Найда [Nida:1964] рассматривает перевод с коммуникативных позиций и теории эквивалентности. Согласно этой теории реакции адресата перевода как можно лучше должны соответствовать реакциям адресатов исходного текста. Вехмас Лехто отмечает, что достоинством теории Найда является учёт лингвистических и внелингвистических факторов, влияющих на перевод. В России теорию функциональной эквивалентности развивают в своих работах А. Фёдоров (1953), А. Швейцер (1973; 1988), Л. Латышев (1981), З. Львовская (1985) и др. Как

отмечает М. Янис (2007) в работах данных авторов недостаточно учитывается связь между средствами передачи смысла и получателем.

Теория скопоса Х.Фермеера [Vermeer 1978], рассматривая результат перевода с коммуникативной и функциональной точки зрения, утверждает первичность функции перевода, а не исходного текста и акцентирует внимание на адекватности перевода. Вехмас Лехто, подчёркивая преимущества теории скопоса, обращает внимание на то, что эквивалентность часто бывает невозможной. Однако она оставляет место для эквивалентности, скорее, как способу или приёму для определения соотношений исходного текста и перевода в целях достижения адекватности.

Теория релевантности [Е.-А. Gutt 2000], согласно которой удачный перевод будет напоминать исходный текст в позициях релевантных для адресата, представляет перевод как коммуникацию с когнитивной точки зрения. В данной теории обращается внимание на имплицитную информацию, содержащуюся в тексте.

Коммуникативные подходы к обучению и переводу разрабатывают в финском переводоведении И. Вехмас-Лехто, Е. Титова, М. Янис (M. Jänis) и другие, когнитивное направление разрабатывает Р. Яаскеляйнен (R. Jääskeläinen) и др.

В практике преподавания письменного перевода важную роль играют коммуникативные и лингвистические теории. Социологический подход больше обращается к личности переводчика и переводу в контексте общественных отношений. Согласимся с И. Вехмас-Лехто [Вехмас-Лехто 2009: 443] в том, что теория скопоса является реалистичной, гибкой и универсальной, поэтому её можно применить к различным текстам и ситуациям. При обучении переводу нам представляется целесообразным руководствоваться как теорией скопоса, которая предлагает оценивать перевод с позиции его адекватности и удовлетворения требованиям нового адресата, так и теорией релевантности, призывающей учитывать имплицитную информацию текста, что, по нашему мнению, также является актуальным и востребованным в процессе перевода.

Данные теории позволяют сформулировать требования к переводу (как процессу и результату), а также определить критерии успешного перевода, что чрезвычайно важно для организации обучения.

Важным условием достижения адекватного перевода является выделение основной функции данного текста - «скопос», т.е. каково коммуникативное намерение данного текста и его предназначение. Также важна культурная информация текста. Исследователи методики обучения переводу обращают внимание на важность организации сопоставительного анализа культурной информации, которая имеется в исходном тексте и которая должна быть соотнесена с выражением её в будущем переводе.

### **Этнопсихолингвистическая теория лакунарности**

Далее мы представим лингвистическую теорию лакунарности, которая с позиций этнопсихолингвистики позволяет определить и понять культурные реалии языков в сравнении и может быть инструментом для такого анализа. Данный вопрос был рассмотрен в рамках разработки методики обучения письменному переводу с финского на русский в период включённого обучения студентов-иностранцев в России [Громова 2015].

Одной из важнейших задач в процессе обучения/учения студентов является совершенствование умения рассматривать текст как продукт или явление определённой культуры, отражающий национально-культурные реалии. Преподаватель формирует у студентов межкультурную компетенцию, которая включает умение анализировать лингвокультурные явления, отражённые в тексте и сравнивать эти явления с теми, которые имеются в культуре адресата, с целью выбора релевантной переводческой стратегии. Это очень непростая задача даже для опытного и профессионального переводчика, требующая глубокого знания как родного так и иностранного языка. И хотя студенты второго года (ун-ты Турку, Тампере, ун-т Восточной Финляндии) пока недостаточно владеют русским языком (знание грамматической системы языка, лексики, синтаксиса, стилистики), однако мы считаем, что уже на этом этапе

необходимо прививать студентам навыки лингвокультурологического анализа текста.

Для анализа лингвокультурного аспекта текста в методике преподавания иностранных языков пользуются заимствованным из этнопсихолингвистики понятием *лакуна*, которое представляется эффективным при описании национальных особенностей одной лингвосоциокультурной системы в сравнении с другой. Нами была исследована данная проблема в рамках обучения студентов приёмам анализа текста [Громова 2015].

Современными исследователями лакуна определяется как национально-специфический элемент культуры, нашедший отражение в языке и речи носителей этой культуры, который, однако, не находит понимания у носителей иной лингвокультуры. В исследованиях российских учёных Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Ю.С. Степанова, В.Л. Муравьёва, И.А. Стернина широко представлен анализ, описание и классификация языковых лакун. Данное явление в сопоставлении с финским языком и культурой рассматривалось также в работах Н. Турунен (2003). Уточнённую и расширенную классификацию лакун представила С.И. Титкова (2007), которая опиралась на современные исследования в области этнопсихолингвистики, лингвокультурологии и лингвострановедения. Данная классификация ориентирована на практические нужды преподавания иностранных языков (РКИ в том числе) и нацелена на обучение адекватному пониманию лингвокультурного потенциала текста. По классификации, в основу которой положена структура несоответствий в сравниваемых языках, выделяются 3 группы лакун:

- 1) *Однокомпонентные*, отражающие отсутствие в одном из сопоставляемых языков слова или понятия, которые, в свою очередь, делятся на *абсолютные* (отсутствующие в других языках, т.е. безэквивалентная лексика, напр., русск. *самовар*, финск. *tähti*) и *относительные* (отличающиеся по частотности и актуальности употребления, напр., русск. *душа*);

- 2) *Двухкомпонентные*, отражающие наличие в сравниваемых языках семантически неполных или различающихся по форме соответствий;
- 3) *Многокомпонентные* (представлены в обоих языках тремя или более единицами, понятийные объёмы которых не совпадают).

Однокомпонентные лакуны включают в себя понятийные (*борщ* – '*borssi*', *декабрист* '*dekabristi*'), лексические (*рядовой дом* – '*rivitalo*'; *хорошая погода* – '*kaunisilma*'), лексико-грамматические (категория вида в русском и финском языке выражена различными грамматическими средствами: *ел суп* – '*söikeittoa*'; *съел суп* – '*söikeiton*'), грамматические (отсутствие/ наличие категории рода) и стилистические (напр., модальные частицы: *неужели, разве, ведь, же*). Среди двухкомпонентных лакун выделяются: семантические лакуны (несоответствие коннотаций: *pitkä* – '*длинный*', о человеке в русском языке - неодобрительное), ассоциативные (*бабье лето* – финск. '*intiaaninkesä*', дословно – '*индейское лето*'; *Страстная Пятница* – финск. '*Pitkä Perjantai*', дословно – '*длинная, долгая пятница*'), узуальные (*невысокий человек* – финск. '*Lyhyt ihminen*', дословно '*короткий человек*').

Далее приведём некоторые примеры лингвокультурологического анализа в процессе работы с конкретным текстом "*Yliopiston Joulupidot*"- «*Праздник Рождества в университете*», который является очень показательным, так как содержит различные виды культурных лакун. Остановимся на некоторых лакунах, которые обозначают явления финской культуры и действительности, отсутствующие в русской культуре.

Данный текст представляет собой объявление о праздновании Рождества в университете. Одним из трудных моментов является перевод названия текста. Посмотрев на дату 11 декабря, легко догадаться, что этот праздник отмечается задолго до наступления Рождества. Нейтральный перевод названия «*Yliopiston Joulupidot*» как «*Праздник Рождества в университете*» не отражает сущности этого культурного явления финской жизни. В современной Финляндии широко распространены праздники под названием «*Pikkujoulu*», которые проводятся задолго до наступления Рождества в кругу коллег или друзей. В тексте идёт речь



именно об этом. В словарных статьях современного двуязычного финско-русского словаря, объединённых словом *Joulu*, значение этого сложного слова не передаётся, однако в электронных образовательных ресурсах можно найти такой перевод как «*Небольшое Рождество*». В текстовых же материалах, описывающих культурные традиции финнов, употребляется перевод «*маленькое Рождество*». В результате лингвокультурологического анализа, можно сделать вывод о том, что слово «*pikkujoulu*» является однокомпонентной абсолютной семантической лакуной.

В русской культуре Рождество является религиозным праздником, наполненным православными смыслами, тогда как в финской культуре оно осмысливается как более светское явление. Студенты должны определить, уместно ли употребление того или иного варианта перевода «*pikkujoulu*» в названии, или лучше выбрать нейтральный вариант. Так как в русской культуре подходящего эквивалента не имеется, лучше перенести употребление словосочетания «*маленькое Рождество*» в текст, снабдив соответствующим комментарием, объясняющим распространённое в финской культуре и языке явление.

Таким образом, проанализировав характер лакуны, можно определить стратегию перевода, обеспечивающую передачу не только эксплицитно, но и имплицитно выраженных смыслов текста, действуя в рамках теории релевантности. Формирование у студента способности определить тип лакуны в ходе лингвокультурологического анализа исходного текста является важным звеном в модели обучения профессиональному переводу, так как позволяет совершенствовать необходимые для будущего переводчика умения в поиске оптимального переводческого решения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахрос И., Щербаков А. .Большой финско-русский словарь. Suomalais-venäläinen suursanakirja. Изд. Живой язык. Москва. 2007.
2. Титкова С. И. Языковая лакуна в практике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. С.39–50.

3. Громова Л.Г. Что такое мямми и с чем его едят? (Лингвокультурологический подход к преподаванию письменного перевода с финского на русский) // Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы. Сб. статей II Международной конференции / под ред. R.G. Tirado, L. Sokolovoi, I.Votyakovoi. Т.2. Granada. 2010. С. 1153–1158.
4. Громова Л.Г. Определение лакун и выбор стратегии перевода в контексте межкультурной коммуникации // Русский язык и литературы в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ в 15 томах, 2015. С. 86–90.
5. Латышев Л.К. Эквивалентность перевода и способы её достижения. М.: Международные отношения, 1981. 248 с.
6. Турунен Н. Из опыта выявления лакун при изучении русского языка в финской аудитории // Русское слово в мировой культуре. X Конгресс МАПРЯЛ. Круглые столы: сб. докладов и сообщений / под ред. П.Е Бухаркина, Н.А. Любимовой, Л.В. Московкина и др. СПб. 2003. С.232–239.
7. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М.: Изд дом «Филология три». 2002. 416 с.
8. Gutt E.-A. Translation as interlingual interpretive use // The translation studies reader. London -New York. 2000. С. 376-396
9. Vermeer H. J. Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. Lebende Sprachen 23:3. 1978. С. 99-102
10. Vehmas-Lehto I. Многогранное переводоведение // С любовью к слову / Festschrift for Arto Mustajoki, Slavica Helsingiensia, Helsinki, С. 439–449.
11. Vehmas-Lehto I., J. Titova (2003): "Diskurssimaailmasta toiseen: suomalaisen kielenoppija ja venäläiset puhuttelukonventiot", *Idäntutkimus*, 4, ss. 84–92.
12. <http://www.webtran.ru/translate/finnish/to-russian/> Дата обращения 13.12.14.
13. <http://po-finski.net/perevodchik> Дата обращения: 13.12.14.
14. <http://www.s-b-s.su/ya-sama/articles/vse-o-prazdnikakh/nacionalnyjj-prazdnik/rozhdestvo-v-severnykh-stranakh/> Дата обращения: 13.12.14.

### **Часть 3. Методическая модель обучения/учения письменному переводу. Лингвокультурологический анализ текста**

Рассматривая процесс перевода как межкультурную коммуникацию, а также основываясь на теории педагогического сотрудничества в организации учебного процесса, теории скопоса и теории релевантности при обучении переводу, представим возможную методическую модель обучения, которая разработана на основе опыта преподавания курса перевода финским студентам в Тверском государственном университете [Громова 2010]. Особое внимание обратим на методические приёмы, позволяющие реализовать лингвокультурологический подход, т.е. максимально учитывать лингвокультурные компоненты как перевода, так и исходного текста.

**Методическая модель обучения/учения переводу с родного языка на русский**, на наш взгляд, включает следующие этапы:

#### **1) деятельность преподавателя:**

- ознакомление с целями, задачами и содержанием курса;
- ознакомление с критериями оценки успешного перевода (как результата);
- первичное ознакомление с исходным текстом перевода;
- определение функции данного перевода;
- определение особенностей адресата перевода;
- лингвокультурологический анализ текста, сопоставление лингвокультурных компонентов финского и русского языка;
- обсуждение со студентами культурных реалий финского текста в сопоставлении с соответствующими реалиями будущего русского перевода;
- выбор стратегии перевода лакунарных явлений посредством доместикации (адаптирование явлений к культуре адресата) или форенизации (сохранение особенностей исходной культуры);
- проверка выполненного студентами перевода;
- оценка и комментарий преподавателя об успешности перевода;

- рекомендации и задания по совершенствованию процесса и результата перевода.

## **2) деятельность учащегося:**

- понимание и принятие целей, задач, содержания курса;
- понимание и принятие критериев оценки успешного перевода;
- ознакомление с содержанием финского текста, его понимание;
- определение жанра исходного текста, адресата, цели и функции перевода;
- анализ исходного финского текста с целью выявления лингвокультурных компонентов, представленных в тексте, осознания и определения языковых и культурных лакун для адресата;
- представление в таблице обнаруженных в финском тексте лингвокультурных компонентов в сопоставлении с лингвистическими и культурными явлениями в русском языке, поиск динамических эквивалентов для передачи смыслов исходного текста, определение переводческой стратегии доместикации или форенизации (*domestication and foreignization*);
- определение переводческой стратегии, перевод исходного текста с учётом цели перевода, адресата и функции перевода;
- анализ ошибок в тексте перевода и сопоставление оценки преподавателя с самооценкой, принятие/непринятие оценки преподавателя, выводы о совершенствовании процесса и результата перевода;
- исправление текста и/или выполнение заданий преподавателя для совершенствования умений перевода.

Моделирование обучающей/учебной деятельности студентов на занятиях способствует тщательному планированию всех этапов деятельности преподавателя и достижению лучшего результата, повышает уровень сознательности и самоконтроля студентов в учении.

Первым и важным шагом в деятельности преподавателя, когда начинается работа с исходным текстом, является определение цели перевода. Основной целью, которую преподаватель транслирует студентам, является

выбор стратегии перевода, достижение адекватности перевода, т.е. предъявление адресату такого текста, который будет напоминать исходный в релевантных ситуациях. Решение определённых задач, таких как выявление конкретной цели перевода, характеристика адресата, функции перевода, является необходимыми шагами к получению адекватного результата.

Предварительно в качестве домашней работы студенты читают финский текст и выделяют в нём культурные компоненты: безэквивалентную лексику, слова с культурным компонентом, синонимы, которые могут быть использованы для перевода, устойчивые словосочетания, географические названия и т.д. На следующем этапе обсуждения и выбора динамических эквивалентов перевода в аудитории преподаватель обсуждает со студентами и обращает внимание студентов на явления, которые для русского читателя перевода являются лакунарными. Студенты с самого начала учатся переводческому аналитическому прочтению исходного текста, они работают с текстом дома самостоятельно, заполняют таблицу соответствий лингвокультурных компонентов исходного текста и текста перевода, а затем на занятиях проходит обсуждение результата домашней работы, определяется стратегия перевода динамических эквивалентов и всего текста.

Далее сосредоточимся на описании этапов модели процесса перевода текста *Pääsiäinen «Пасха»*. Основной целью, которую преподаватель транслирует студентам, является достижение адекватности перевода. Решение определённых задач, таких как выявление конкретной цели перевода, характеристика адресата, функции перевода, позволит добиться поставленной цели или приблизиться к получению адекватного результата.

Текст *Pääsiäinen «Пасха»*, предложенный студентам для перевода, носит ярко выраженный культурологический характер, содержит большое количество лингвокультурной информации. Студентам сообщается, что целью перевода является создание текста на русском языке для университетского журнала, который рассказывает о традициях и культурах разных стран. Читателями являются преподаватели и студенты Тверского университета, в достаточной

степени знакомые с православной культурой и православными традициями, т.е. образованный слой населения города, расположенного в центральном регионе России. Перевод должен как можно полнее донести до читателя информацию о финской культуре, заложенную в исходном тексте, т.к. в этом состоит функция данного перевода.

Как уже было отмечено ранее, лингвокультурный анализ текста предполагает, что студент обладает высоким уровнем социокультурной компетенции, как в родном финском, так и в русском языке. На практике, как правило, встречаются студенты с разным уровнем культурных и языковых знаний. Преподаватель, являясь носителем русского языка и культуры, должен хорошо владеть финским языком и быть компетентным также в финской культуре. Как организатор межкультурного диалога и путеводитель на перекрёстке двух культур, он должен помочь восполнить недостающие знания студентов в обеих культурах. На первый взгляд, тема празднования Пасхи является универсальной, так как в той или иной степени знакома как адресанту, так и адресату перевода. Однако в тексте о праздновании Пасхи в Финляндии для носителей русского языка содержится много новой культурной информации. Мы считаем необходимым нацелить студентов на то, чтобы они старались определить в тексте те лингвокультурные компоненты, которые представляют собой культурные и лингвистические лакуны для представителей русской культуры.

В тексте *Pääsiäinen «Пасха»* обнаружены, например, такие национально-культурные единицы, представляющие культурные лакуны:

1) ”...*Pohjanmaalla poltetaan pääsiäisaaton yönä pääsiäisvalkeita*”, дословный перевод: ’В Похйанмаа в предпасхальную ночь зажигают/жгут пасхальные огни/костры’. Культурную информацию содержит сложное слово *pääsiäisvalkeat*. Первая часть слова *pääsiäis* ’пасхальный’ прозрачна, а вторая часть *valkea* имеет два значения: 1) *белый (о цвете)*; 2) *огонь с пометой диалектное*. Именно второе значение является релевантным для перевода. В двуязычных финско-русских словарях [Вахрос, Щербаков 2006; Niemensivu,

Nikkilä 2003] слово *pääsiäisvalkea* не зафиксировано. Однако в ресурсах Wikipedia имеется информация о том, что анализируемое слово является синонимом слова *pääsiäiskokko* 'пасхальный костёр'. Студент должен обладать культурной информацией о ранее распространённом в Финляндии обычае разжигать костры в предпасхальную ночь, чтобы отгонять нечистую силу. В провинции Похьянмаа эта традиция сохранилась до наших дней. Также студенту должно быть известно, что у православных россиян во время празднования Пасхи такого обычая нет\*. На основе сопоставления финской и русской культурной информации студент принимает решение о стратегии перевода, которая предполагает передачу полной информации о культурном явлении, рассказанном в исходном тексте, т.е. использование стратегии форенизации.

2) ”...*lapset kiertävät virpomassa menestystä*” ’*дети ходят по домам и побивают хозяев ветками вербы, чтобы им сопутствовал успех*’

В этом примере лакунарным является глагол *virpoa*, который можно перевести на русский язык описательно: ’*хлестать/побивать ветками вербы, чтобы сопутствовал успех*’. В Большом финско-русском словаре [Вахрос, Щербаков 2006] в качестве перевода приводится глагол *вёрбать*. В толковых словарях русского языка [Даль 2000; Ожегов, Шведова 2003] такой глагол не зафиксирован. В Интернете на русскоязычном сайте «Вербное воскресенье в Финляндии» [[www.suomi.ru/forumarchive index.php?pt-8720html](http://www.suomi.ru/forumarchive/index.php?pt-8720html), 01. 04. 2010)] посетители форума употребляют глагол *вёрбать-вербовать* и даже образованную форму совершенного вида *навербовать* в следующих контекстах:

«*Пойдут ли ваши дети вербовать?*»

«*Сегодня лишь две забавные парочки к нам забрели вёрбать, хотя я была готова к целой армии.*»

«*Мои детки сегодня навербовали по 960 гр. сладостей каждый.*»

---

\* У славян (как и у финнов) обычай разжигать костры издавна существовал в ночь Ивана Купалы. Вера в очищающую силу огня лежит в основе этих старых сохранившихся с языческих времён традиций (примеч. автора).

Однако встречаются записи, в которых не употребляется данный глагол: «Мне очень нравится эта традиция, когда дети утром в вербное воскресенье ходят «поздравлять» (или как это сказать по-русски) с веточками вербы в смешных нарядах...».

Наш анализ и беседы с финскими студентами, обучающимися переводу, позволяют предположить, что данный глагол имеет ограниченное употребление и распространён в среде русских, проживающих в Финляндии. Однако в толковых словарях русского языка он не зафиксирован. Работа с различными словарями поможет студенту найти правильное переводческое решение, поняв, что добиться адекватного перевода можно, эксплицируя имплицитную информацию, заключённую в финском глаголе *virpoo*, и использовать описательный способ передачи информации.

Примером безэквивалентной лексики, относящейся к группе понятийных абсолютных лакун [С.И. Титкова 2007: 41], в анализируемом тексте является финское слово *tähti* 'мямми'. В Большом финско-русском словаре [И. Вахрос, А. Щербаков 2006] дан следующий перевод: *финское пасхальное кушанье*, а в финско-русском словаре Н. Niemensivu, E. Nikkilä (2003) дано более подробное описание: *пасхальный десерт из ржаной муки с солодом*. В переводе, при использовании безэквивалентного финского слова *мямми*, эксплицитная информация также целесообразна, как и в предыдущих примерах. Для правильного употребления слова *мямми* студентам придётся обратить внимание на его грамматические признаки, т.к. оно не склоняется по падежам, а также нужно определить его род. В двуязычных финско-русских словарях пометы к этому слову отсутствуют. Это слово в примерах, употреблённых в Интернете, имеет колебания в категории рода: относится к среднему или мужскому роду. Из исходного текста становится ясно, что в настоящее время финны едят мямми со сливками. Эта культурная информация также релевантна для адресата перевода.

Можно сделать вывод о целесообразности обучения будущих переводчиков лингвокультурологическому анализу исходного текста, т.к.



данный приём является важным звеном в модели обучения профессиональному переводу, который позволяет создать адекватный перевод.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахрос И., Щербаков А. Большой финско-русский словарь. Москва.
2. Даль В. (2000): Словарь русского языка. Современная версия, Москва.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2003.
4. Титкова С. И. Языковая лакуна в практике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. С.39–50.
5. Янис М. Развитие теории и практики и современный взгляд на обучение // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного. Новое время – новое видение / Сб. материалов межд. конференции Тверь: ТвГУ, 2007. С.119–130.
6. Jänis M. Venäjältä suomeksi ja suomesta venäjäksi. AleksanteriSeries 4/2010. Jyväskylä, 2010. 155 s.
7. Jääskeläinen R. Tapping the process. An explorative study of the cognitive and affective factors involved in translating. Joensuu: University of Joensuu, 1999.
8. Niemensivu H., Nikkilä E. Sanakirja suomi-venäjä. Helsinki, Juva, 2003.
9. Vehmas-Lehto I. Многогранное переводоведение // С любовью к слову Festschrift for Arto Mustajoki, Slavica Helsingiensia, Helsinki, 2008. С. 439–449.
10. Vehmas-Lehto I., Titova J. Diskurssimaailmasta toiseen: suomalainen kielenoppija ja venäläiset puhuttelukonventiot // Idäntutkimus, 4, 2003. с.с. 84–92.

#### **Часть 4. Анализ формирования билингвизма при обучении переводу финских студентов в русле теории языковых контактов**

Процесс обучения переводу изучается в лингвистике с различных позиций, в том числе, плодотворным представляется рассмотрение данной проблемы в русле теории языковых контактов [Weinreich, 1953; Мунен 1978]. Современная теория взаимодействия языков, сформированная трудами многих учёных, продолжает развиваться в системе различных

лингвоконтактологических направлений. Теория языковых контактов начала развиваться в 60-ые годы прошлого века в трудах социалингвистического направления [Labov 1966], когда учёные стали рассматривать язык как живую динамическую систему, и достигла своего расцвета в конце 80-ых годов и позднее [Andersen 1982; Clyne 1992, 2001; Myers-Scotton 1993 и др.]. Термин «языковой контакт», получил своё обоснование в монографии, а затем и диссертации У. Вайнрайха, изданной на русском языке в 1972 году [Weinreich 1953]. На сегодняшний день к пониманию природы языкового контакта, а также факторов, лежащих в основе классификаций его типов, существуют различные подходы.

В одном из подходов языковой контакт рассматривается в широком смысле, как родовое понятие, т.е. как обозначение любого вида межъязыковой связи. В русле такого подхода традиционно принято всю область взаимодействия – речь в синхронии, язык в диахронии – обозначать как «языковой контакт». При таком понимании языкового контакта практически всегда мы имеем дело с результатом языкового взаимодействия, проявляющемся, хотя и в разной мере, на всех языковых уровнях [Карлинский 1990: 27]. С другой стороны, в узком смысле языковой контакт как видовое понятие исследуют в ситуации двуязычия, а также с позиций генетического и функционального подходов, когда предметом изучения являются дивергентно-конвергентные процессы переустройства языка; в контексте исторической лингвистики и синхронической социалингвистики.

Большой вклад в разработку теории языковых контактов внесли учёные в конце 20-ого начале 21-ого века, когда были разработаны новые теоретические обоснования и подходы, связанные интересом к социалингвистическим исследованиям различных этнических сообществ. Понимание языковых контактов как речевого общения между двумя языковыми коллективами было характерно для группы учёных [Розенцвейг, 1990; Andersen, 1982; Schmid, 2002; Kokko 2007 и др.]

Например, Андерсен [Andersen 1982], рассматривая передачу родного языка от поколения к поколению в условиях проживания в иной

лингвокультурной среде, разработал термин «аттриция» (attrition), обозначающий постепенные изменения и потери в языке на уровне его структуры. Андерсен показал различие явления при действии аттриции и при невозможности овладения языком в совершенстве. Он отмечал, что данное явление и при изучении языков, т.е. при формировании учебного двуязычия также может иметь место. Шмид [M.Schmid 2002] обобщила теорию механизмов аттриции и описала это явление на уровне смены языкового кода этническим сообществом, отметив, что если языки имеют общие черты, то язык умирающий сохраняется лучше.

Другое направление исследований языковых контактов сосредотачивается на изучении языковой личности. Согласно Вайнрайху, "два или более языков находятся в контакте, если ими пользуются попеременно одни и те же люди" [Вайнрайх, 1972]. В русле данной теории явление использования одним и тем же человеком двух языков определяется как *билингвизм*. Вайнрайх также пришёл к выводу, что если два языка находятся в контакте, то в языке данного индивида можно обнаружить «примеры смешения норм каждого из двух языков», которые являются следствием пользования более чем одним языком. Такое смешение представляет собой известное в лингвистике явление интерференции двух языков в речи индивида. Вайнрайх настаивает на том факте, что *местом контакта* языков, то есть местом, где происходит интерференция между двумя языками, интерференция, которая может либо сохраниться, либо исчезнуть, всегда *является говорящий индивид*. В рамках теории регрессии на когнитивные различия при усвоении первого и второго языка указывает также Майерс-Скоттон [Myers-Scotton 2002].

Считается, что в процессе овладения новым языком, когда таковой рассматривается как языковой контакт и процесс становления билингвизма, могут возникнуть различные взаимодействия языковых систем. К ним относятся языковой сдвиг (вытеснение первого языка), переключение (попеременное пользование языками) и, наконец, возникновение некой подвижной лингвистической системы, имеющей черты обоих языков – индивидуальный

интеръязык – «interlanguage» или в терминологии на русском языке – «промежуточный» язык (далее ПЯ).

Залевская А.А. в своей монографии, посвящённой вопросам теории двуязычия, указывает на то, что имеются и многие другие переводы данного термина: «почти язык», «третья (языковая) система», «интеръязык», «межъязычие» и др. Она также отмечает, что само понятие промежуточного языка без употребления этого термина было сформировано ещё в работах Ч. Фриза, Р. Ладо, У. Вайнрайха [Залевская 2009: 48-54].

Представитель грузинской психолингвистической школы Н. Имедадзе (1966) выделяет в зависимости от установки и уровня языковой компетенции два типа двуязычия: «автономное производство речи», когда говорящий может дифференцировать системы языков, и «совмещённое производство речи», когда различия между двумя языками в сознании говорящего чётко не проявляются. В первом случае ошибки появляются как результат гипергенерализации, т.е. обобщение каких либо правил русского языка при недостаточной дифференциации языковых явлений (*города, дома*). Во втором случае ошибки являются результатом столкновения двух языков, т.е. интерференции.

В современной лингвистике ПЯ определяется как динамическая функциональная система, формирующаяся и функционирующая по определённым закономерностям. Основоположник теории П.Я. Селинкер (Selinker 1972) описывает данный феномен с позиций универсальной грамматики Хомского как некую грамматику промежуточного уровня, постепенно формирующуюся в сознании индивида, овладевающего Я2, представленную в виде набора правил, выведенных из изучаемого языка, родного языка, а также собственных умозаключений индивида. Основными характерными чертами данного образования учёные-лингвисты называют системность и динамичность. С.В. Пилипчук, обобщая точки зрения зарубежных учёных, трактует ПЯ как этап на пути овладения иностранным языком, позволяющий решать те или иные познавательные и коммуникативные задачи [Пилипчук 2003: 122-126]. Такая трактовка представляется нам справедливой, так как учитывает сложность

данного явления, не концентрируясь на том или ином ярусе языка. Отмечается, что ПЯ в процессе формирования билингвизма изменяется и эволюционирует на всём протяжении изучения Я2 и приближается по качественным параметрам к языку носителей. Динамика развития ПЯ зависит от личности студента, его способностей и индивидуальной стратегии овладения языком. Залевская А.А. отмечает относительный характер системности и динамичности промежуточного языка, выражающийся в неравномерности усвоения индивидом тех или иных явлений языка, необходимости их реорганизации в ходе продвижения к полному овладению языком [Залевская 2009: 54].

Гипотеза ПЯ весьма активно используется как в теоретических, так и прикладных исследованиях в области изучения двуязычия при овладении вторым иностранным языком, в том числе, при обучении иностранцев русскому языку. При этом существует два различных подхода: 1) изучение ПЯ как процесса и результата успешности индивидуальной стратегии усвоения/овладения языка индивидом (М. Дебрэнн); 2) сравнение двух взаимодействующих языковых систем, т.е. внимание направлено на контрастивный анализ, явления интерференции, переноса и т.д. Однако исследования 70-х годов показали, что только часть ошибок (ошибки межъязыковой интерференции) можно объяснить за счёт влияния первого языка. Было обнаружено, что встречаются одинаковые ошибки в речи студентов, родные языки которых не совпадают.

Как подчёркивает в своей монографии А.А. Залевская, обосновывая необходимость разработки нового научного направления психолингводидактики, такие ошибки отражают специфику овладения языком, ход этого процесса, стратегии, используемые индивидом для облегчения задач овладения вторым языком [Залевская 2009: 103].

Современный российский исследователь в области преподавания РКИ Рогозная Н.Н., изучая ПЯ в рамках докторской диссертации (2001), использует термин «интеръязык». Она концентрирует своё внимание на анализе ошибок как инструменте научного исследования. Данный подход в отечественной науке

является общепризнанным [Леонтьев А.А., Верещагин Е.М. 1969; С.Н. Цейтлин 1982, 1988 и др.] и позволяет объяснить не только происхождение ошибки, но, что чрезвычайно важно, обнаружить и понять скрытые от непосредственного наблюдения особенности речевого механизма [Залевская 2009: 69].

По мнению Рогозной ПЯ является лингвистическим суррогатом, продуктом функционирования которого является речевая и языковая интерференция [Рогозная 2003: 53-56]. По её мнению, анализ ошибок в промежуточном языке студентов, вызванных интерференцией, позволит судить о динамике процесса развития промежуточного языка и становления билингвизма.

Рогозная Н.Н. (2001) исследовала явления отрицательного воздействия родного языка на русский на уровне графики, лексики, грамматики, коммуникативных единиц синтаксического уровня. Анализ нарушений в интеръязыке произведен по пяти параметрам: полное тождество языковых единиц, формальное, частичное совпадение, несовпадение, отсутствие единицы. В результате исследования типичных ошибок носителей пяти различных языков при изучении русского как Я2 в мононациональной аудитории исследователь приходит к выводу о том, что типологическая характеристика каждой пары сопоставляемых языков позволяет выявить универсальные нарушения, характерные и типичные для многих языковых групп, общие типы нарушений во всех звеньях языковой цепи, а также специфические закономерные отклонения, присущие только представителю конкретного языка в русской речи. В классификации Н.Н. Рогозной, учитывающей универсальные нарушения, на уровне грамматики называются ошибки, связанные с категорией рода, вида и времени глагола, а также с выражением отношений между словами посредством падежных форм и предлогов, функционированием форм глаголов движения и некоторые другие.

Порождающая модель взаимосвязанных элементов становления билингвизма (по Рогозной): билингвизм, интеръязык, интерференция, нарушения (общая категория), ошибки (частная категория). Нарушения,

возникающие в результате интерференции, классифицируются как характерные для каждого яруса языка.

Сопоставительный анализ взаимодействия родного и изучаемого является плодотворным методом формирования языковой компетенции при обучении переводу с родного языка на иностранный, в нашем случае, на русский. Ж. Мунен (1978) в статье, посвящённой рассмотрению перевода как языкового контакта, отмечает, что переводчик является билингом по определению и, безусловно, он же является местом контакта двух (или более) языков, попеременно используемых этим индивидом, даже если способ, каким он «пользуется» попеременно двумя языками, является несколько специфичным. Тем более, является безусловным тот факт, что влияние языка, с которого переводят, может быть обнаружено в связи с особой интерференцией, выявляемой в этом конкретном случае через ошибки, неточности перевода, или через особенности лингвистического поведения самих переводчиков.

Известно, что структурные различия и сходства между родным языком учащегося и языком-целью сказываются на изучении иностранного языка и становятся базой для формирования интерференции, т.е. отрицательного переноса. Контрастивный метод позволяет рассмотреть предположительно существующие точки сближения в контактирующих языках, найти более или менее близкие аналогии и существенные различия. Привлечение фактов из родного языка при анализе ошибок даёт положительные результаты. Сошлёмся на мнение психолингвиста Д.Н. Узнадзе, который утверждает, что даже при самых совершенных методах обучения учащихся сознательно или бессознательно (на стадии ориентировки) опирается на родной язык в тех случаях, когда ему не хватает изученного материала в иностранном [Узнадзе 1966: 451].

Однако современные исследования динамики развития ПЯ при формировании субординативного билингвизма не должны сводиться только к контрастивному анализу, изучению явлений интерференции. В лингводидактике на сегодняшний день подчёркивается необходимость внимательного отношения

к личности студента. Залевская А.А. считает, что развитие теоретических основ психолингводидактики, предметом изучения которой является «живое знание», вырабатываемое самим учащимся, позволит глубже понять особенности формирования билингвизма у субъекта учебного двуязычия и определить уровень владения неродным языком [Залевская 2009: 116-117]. Вот почему педагогическое наблюдение за динамикой ПЯ должно включать изучение индивидуальной стратегии овладения вторым языком. Анализ и интерпретация ошибок преподавателем должна проводиться таким образом, чтобы прояснить причину их появления, как для самого преподавателя, так и для студента. На кафедре РКИ Тверского государственного университета в течение многих лет ведётся курс письменного перевода с финского языка на русский для студентов-переводчиков из университетов Финляндии. Далее представим анализ ошибок из переводов студентов и их интерпретацию.

#### *I. Ошибки, связанные с употреблением категорией рода (далее КР)*

К нарушениям и ошибкам в речи иностранцев ведёт отсутствие какой-либо категории в родном языке и ее наличии в изучаемом. В финском языке, как в других финно-угорских языках отсутствует категория рода.

КР согласно Академической грамматике (1989, под редакцией Н.Ю. Шведовой, В.В.Лопатина) - несловоизменяемая морфологическая категория, представленная в русском языке как противопоставление трёх классов слов – мужского, женского и среднего рода; каждый из которых характеризуется своими особенностями склонения, согласования, а в большинстве одушевлённых существительных – способностью обозначать принадлежность к биологическому полу. Род имён существительных выражается морфологически системой флексий слова в ед. числе не всегда последовательно, но более последовательно обозначен синтаксически на уровне словосочетания и предложения.

Особого внимания при обучении иностранцев требуют слова общего рода, которые выступают как слова м. и ж. рода в зависимости от лица, которое они называют (род при этом выражается синтаксически): *Девочка была круглой*



*сиротой. Ваня, будучи круглым сиротой, начал рано работать.* Кроме того, разряд существительных общего рода постоянно пополняют новые слова, представляющие собой суффиксальные образования: *доставала, кидала.* Свойства слов общего рода приобрели слова, обозначающие профессию, которые ранее относились к мужскому роду: *судья, глава, коллега.*

Трудность представляет также определение рода заимствованных несклоняемых существительных, большинство из которых в русском языке относится к среднему роду. Однако род некоторых существительных определяется в соответствии с существительным, обозначающим более общее понятие: *знойный сирокко; второй пенальти; вкусная салями; традиционное мямми.*

В текстах переводов нами были обнаружены следующие ошибки:

- Turun Akatemia oli – Академия Турку *был*
- minä innostuin - на меня *нашла* воодушевление;
- on tehty kuusirimoista - *поверхность* еловых реек *отделан*
- ihmistenkeskellä - в *людной* месте
- Itä-Suomessa - в *Восточном* Финляндии
- 6 vuotta opiskelin venäjää - 6 лет учила *русскую* языку
- nimitettiin uudeksi lääkariksi - назначили *новую* врачу (по аналогии с разг.: *новую судью; судья, глава, коллега - свойства слов общего рода*)
- *Mämmi maistui hyvin* - мямми *была* очень *вкусная* /правильно: мямми *было* очень *вкусным*.

Приведённые примеры ошибок, на наш взгляд, не связаны с трудностями определения рода, скорее, в данном случае ошибки порождены особенностями индивидуальной стратегии приобретения знаний, т. е. они говорят о стратегии упрощения в усвоении грамматического материала и недостаточной концентрации на данной грамматической проблеме. Студент словно «отключает» данную проблему как трудную, которую он предпочитает не замечать. Слово мямми «mämmi» в последнем примере требует специального

внимания, так как принадлежит к безэквивалентной лексике финского языка и несклоняемым заимствованным словам русского языка [Громова 2010: 1157].

II. *Ошибки, связанные с различиями в способах выражения грамматических и синтаксических отношений между словами в родном и изучаемом языке:*

В случаях, где в русском языке подчинение одного знаменательного слова другому, выражается предлогами *в* и *на*, в финском - посредством косвенных внутреннеместных и внешнеместных падежей. В двух последующих примерах ошибки вызваны интерференцией: в финском языке внутреннеместный падеж, представленный окончанием *-ssa* соответствует значению предлога *в*.

- on työssä tehtaa-*ssa* – работает *в заводе*

-käydä konsertei-*ssa* - ходить *в концерты*

Ошибочное употребление предлогов часто бывает вызвано различиями в глагольном управлении:

- kartanon *velikello* – колокол, созывающий *для обеда*;

III. *Категория вида и времени глагола:*

Данное явление приводит к частому появлению ошибок, так как в русском языке эта категория присуща глаголу независимо от того, в какой форме он выступает, и тесно взаимосвязана с категорией времени. Это несловоизменяемая грамматическая категория, образуемая противопоставлением глаголов со значением «ограниченное предельное целостное действие», где действие рассматривается как единый нечленимый акт, и «неограниченное предельное нецелостное действие». В финском языке значения, соответствующие противопоставлению совершенного и несовершенного вида в русском языке, выражены другими грамматическими средствами, в частности, с помощью падежных форм. Дополнение в партитиве (падеж со значением частичности) употребляется для обозначения н. в., а дополнение в генетиве – для обозначения с. в.: *Minä luin kirjaa.* - Я читал книгу. // *Minä luin kirjan.* - Я прочитал книгу.

В речи финских студентов ошибки при употреблении вида являются наиболее частотными. В текстах письменных переводов обнаружены следующие примеры:

- У меня два места работы, они мне очень *понравятся*.
- Я надеюсь, что этот период в Твери *помогает* мне знать язык лучше.
- Русский язык так трудно и медленно *выучу*.

Отсутствие специальной глагольной грамматической формы будущего времени в финском языке часто приводит к необоснованному употреблению формы глагола в настоящем времени:

- Если число иноязычных людей *растёт* также и в будущем, а число шведоязычных *не меняется*, то...- Правильно: ...*будет расти*..., ...*не будет меняться*, то
- Если купите такой билет, то по основному билету вы комфортабельно *путешествуете* в вагоне экстра-класса – Правильно: ...вы *будете путешествовать* комфортабельно...

Данные ошибки могут быть вызваны именно различиями в выражении грамматических значений в контактирующих языках и сложностью грамматического материала для финских студентов, что требует от преподавателя предъявления подробной ориентировочной системы, необходимой для усвоения данной темы, а также привлечения стратегии актуализации внимания студента.

#### IV. Лексические ошибки:

Наряду с грамматическими ошибками достаточно частыми являются также лексические, связанные с различиями в номинации тех или иных явлений действительности в контактирующих языках. В переводах мы постоянно наблюдаем некорректное употребление языковых эквивалентов, например, вызванное неправильным выбором синонима и нарушением состава устойчивых словосочетаний русского языка:

- республики *прошлого* (бывшего) СССР
- популярность *опускалась* (падала)

- *причинять предрассудки* (приводить к предрассудкам)
- детям были *разделены* (выданы) мягкие игрушки
- *упрощённая* (простая) мебель

Особого внимания при переводе требуют языковые процессы, связанные с изменением реалий жизни человеческого сообщества в конце XX – XXI века. Остановимся кратко на таком явлении, как номинация новых явлений. В финноязычных медиатекстах в последнее время часто употребляется слово *monikulttuurinen* 'многокультурный' при характеристике и анализе жизни современного финского общества, которое долгое время было достаточно однородным. Однако, как было отмечено выше, в последнее время в Финляндию прибывает большое количество иммигрантов, которые являются представителями разных культур.

Анализ финско-русских словарей показал, что не все современные словари включают это слово. В Большом финско-русском словаре под редакцией Оллыкайнен и Сало, который был переиздан в 2006 году, этого слова нет. В словаре, составленном Никкиля и Ниёминен, изданном в Хельсинки в 2004 году это слово переводится как *многокультурный*. При переводе фразы *Varsinais-Suomi on Suomen monikulttuurisimpia maakuntia* студенты использовали в качестве эквивалента слова *monikulttuurisimpia* 'многокультурный' – 'Провинция Собственно Финляндия является одной из самых многокультурных провинций Финляндии'. В толковом словаре Ожегова и Шведовой (2003) слово *многокультурный* не приводится. Толковый словарь современного русского языка (2001) под редакцией Складневской также не содержит этого слова.

Для того чтобы проанализировать сочетаемость прилагательного *многокультурный* в современном русском языке, было исследовано 180 примеров из интернета. Наиболее часто прилагательное *многокультурный* употребляется в словосочетании *многокультурное образование*. Данное прилагательное часто употребляется в сочетании со следующими существительными: *центр, проект, маркетинг, общество, государство*. По отношению к названиям конкретных городов обнаружено всего несколько

примеров: *Новые приметы многокультурного Хельсинки. Сочи является многокультурным городом. Многокультурный Даугавпилс.* С существительным *личность* употреблены прилагательные *многокультурная* и *поликультурная*. Исследователи отмечают, что в настоящее время активизируется употребление прилагательного *многокультурный*, в 60-ые годы XX века оно употреблялось как синоним прилагательных *поликультурный, полиэтничный, полинациональный*, хотя в строгом смысле синонимами эти термины не являются.

Наш анализ показал, что слово *многокультурный* употребляется в современном языке в различных контекстах, в том числе в сочетании с существительными *государство, страна, область, провинция*.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что при обучении переводу ПЯ или интерязык развивается в результате языкового контакта, в кумулятивном процессе, т.е. процессе накопления и углубления знаний о русском языке, автоматизации языковых навыков, а также в результате формирования и совершенствования индивидуальных стратегий усвоения/овладения в ходе формирования учебного билингвизма. Преподавателю необходимо внимательно относиться к развитию ПЯ, постоянно анализируя массив ошибок каждого студента и устанавливая причины появления их с целью интерпретации и дальнейшей индивидуальной работы по преодолению трудностей усвоения/овладения. Таким образом, у студента постепенно будет формироваться способность использовать стратегию автономного производства речи с дифференцией явлений взаимодействующих языков. Владение родным языком студентов, лингвистическая эрудиция, целенаправленные методические наблюдения и анализ преподавателя позволят составить верное представление о развитии промежуточного языка, снизить уровень интерференции и повысить эффективность учебного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Академическая грамматика. Под ред. Н.Ю. Шведовой, В.В.Лопатиной. М: Русский язык, 1989.

2. Вайнрайх. У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике, вып. VI. Языковые контакты. М. 1972. С.25-60.
3. Громова Л.Г. Что такое мямми и с чем его едят? (Лингвокультурологический подход к преподаванию письменного перевода с финского на русский) // Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы. Сб. статей II Международной конференции / под ред. R.G. Tirado, L. Sokolovoi, I.Votyakovoi. Т.2. Granada. 2010. С. 1153-1158.
4. Дашинамаева П.П. Когнитивная методология интерязыка: предварительные итоги / Вестник УРАО, №4, 2008. С.26-29
- 5.Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия. Тверь: Твгу, 2009. 143 с.
6. Имедадзе Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. Тбилиси.1966.
7. Мунен Ж. Теоретические проблемы перевода. Перевод как живой контакт // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М. 1978. С. 36-41.
8. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата. 1990.
9. Пилипчук С.В. Промежуточный язык как некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком // Слово и текст: психолингвистический подход. Вып.1., Тверь: тверской гос. ун-т. 2003. С.122-126.
10. Рогозная Н.Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев, М. 2001. Научная библиотека диссертаций и авторефератов: disserCat <http://www.dissercat.com/content/tipologiya-lingvisticheskoi-interferentsii-v-russkoi-rechi-inostrantsev-na-materiale-raznost#ixzz2P7PLK4cw> - Дата обращения 31.03.2013.
11. Рогозная Н.Н. «Моя твоя не понимай» или INTERLANGUAGE», РЯЗР №1, 2003. С. 53-56.
12. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика. Л.: Наука, 1972.
13. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.
14. Хауген Э. Языковой контакт.// Новое в лингвистике. Выпуск 6. М., 1972.

15. Andersen R. W. Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition.- Richard D. Lambert&Barbara F. Freed. Rowley: Newburu. The Loss of Language Skills, 1982. S. 83-118.
16. Andersen R.W. The one to one principle of interlanguage construction // Language Learning 34:4, 1984, pp. 77 - 95.
17. Clyne Michael. Dynamics on language contact: English and immigrant languages. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
18. Labov William. 1966 The social stratification of English in New York City. Washington D.C.: Center of Applied Linguistics. 1966.
19. Myers-Scotton C .Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes. Oxford: Oxford University Press. 2002.
20. Kokko Ossi. Inkerinsuomenpirstaleisuus. Eräiden sijoen kehitys murteen yksilöllistömisen kuvastajana. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja №48. Joensuu: Joensuun yliopisto, 2007. 249 с.
21. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. 1972. Vol.10, pp. 209-231.
22. Schmid Monika. First language attrition, use and maintenanse: the case of German Jews in anglophone countries. Studies in Bilingualism 24.Amsterdam: John Benjamins. 2002. С. 16.

### **Часть 5. Особенности изучения русского языка финскими студентами. Языковая ситуация в Финляндии**

Уровень владения русским языком у финских студентов-стажеров на момент приезда в страну изучаемого языка – в Россию, – значительно разнится. Чтобы процесс обучения был более эффективным, важно представлять себе языковую ситуацию в Финляндии и понимать, какое влияние оказывают родной и другие изучаемые языки на русский.

В Финляндии два государственных языка – финский и шведский, каждый из которых обязателен к изучению в школе. Кроме того, в стране вообще уделяется большое внимание языковому образованию, именно поэтому в школах

можно изучать и несколько других иностранных языков. Самый популярный из них – английский, за ним следуют французский, немецкий, русский и испанский [Statistics Finland 2016]. Согласно статистике, практически каждый абитуриент говорит как минимум на трёх языках – финском, шведском и английском [Statistics Finland 2011]. Более того, специализируясь, например, в экономике, социологии, политике студенты дополнительно изучают русский язык в университете на языковых курсах. Помимо аудиторных занятий у студентов есть свободный доступ к различным интернет-ресурсам. Также в Финляндии художественные и документальные фильмы и телевизионные программы транслируются на языке той страны, где они были произведены, с финскими субтитрами. Таким образом, все заинтересованные в языках имеют неограниченный доступ к аутентичным материалам для успешного овладения.

Из этого следует, что студенты, которые приезжают по обмену в Россию, уже, как правило, говорят на нескольких иностранных языках, тем самым являются полиязычными. В свою очередь, последовательность изучения языков варьируется среди студентов, и русский вероятнее всего четвертый, пятый, или даже шестой язык, в зависимости от того изучался ли русский уже в школе. Такое количество языков и уровень владения ими непосредственно влияют на процесс изучения русского языка как иностранного.

Целью данного исследования является показать, насколько у студентов разнится языковой уровень, и изучить, какие ошибки характерны для них, а также каким образом влияют родной и другие языки на изучение русского.

### **Влияние родного и иностранных языков на изучаемый**

Влияние других языков на изучаемый (или интерференция) может быть как положительным, помогая учащемуся легче осваивать определенные языковые элементы, так и негативным фактором, приводя к орфографическим, грамматическим, лексическим и синтаксическим ошибкам, которые вряд ли бы возникли в речи или письме моноязычного студента.



В первую очередь, особенности родного языка могут вызвать затруднения в освоении определенных языковых элементов другого языка [Gass & Selinker 1993; Van der Slik 2010] и привести к различным ошибкам. Однако некоторые исследователи утверждают, что студенты полагаются чаще на второй или последующие языки, чем на родной [e.g. Williams and Hammarberg 1998]. Тем не менее, языковая близость [Bardel and Falk 2007; Cenoz 2006; Meisel, 1983; Rast 2010], понимание языковой схожести [Bouvy 2000; Lindquist and Bardel 2010] и уровень владения языками [Cenoz 2006; Zeest Waheed 2009] являются основополагающими факторами при возникновении интерференции.

Cenoz [2003] и Bouvy [2000] полагают, что язык, который более знаком изучающему и которым он чаще пользуется, вероятнее всего и послужит основой для интерференции. Из этого можно предположить, что студенты делают ошибки, обусловленные влиянием как родного, так и других языков, в зависимости от того, какой элемент наиболее схож с элементом в русском языке. Основываясь на особенностях финского, шведского и английского языков, у студентов будут наблюдаться трудности в грамматике, например, в предложно-падежной системе. На лексическом уровне интерференция также вполне вероятна.

Уровень интерференции также обуславливается контекстом использования языка, а также заданиями. Чаще всего интерференция возникает в заданиях по переводу [Bouvy 2000]. Как показывают исследования, синтаксическая интерференция возникает крайне редко в отличии, например, от лексической [Bouvy 2000]. Если студент не знает определенной формы в изучаемом языке, то вероятнее всего он будет полагаться на знания других языков, которые он изучал ранее [Bouvy 2000]. Более того, уровень интерференции будет варьироваться в зависимости от уровня владения языком. Как правило, это влияние становится менее заметно на более продвинутых стадиях владения языком. Следовательно, интерференция хоть и будет наблюдаться у студентов, её уровень будет достаточно низкий.

## Результаты исследования

В данной работе исследовались ошибки в письменных заданиях четырех финноязычных студентов, которые изучали русский язык в течении 2-5 лет и для которых русский был четвертым, пятым или шестым языком. Одна из студенток начала изучать русский язык в школе в возрасте 16 лет, другие студенты – в университете в возрасте 21-23 годов. Таким образом, возраст, в котором студенты начали изучать язык, и продолжительность изучения были разными. Для сравнения были изучены письменные задания четырех студентов с другими родными языками. В качестве иллюстративного материала в исследовании дополнительно использовались работы двух студенток из Венгрии, студентки из Польши и студентки из Италии.

В нижеуказанной таблице представлена информация о языковом опыте студентов.

**Таблица 1. Языковой опыт студентов.**

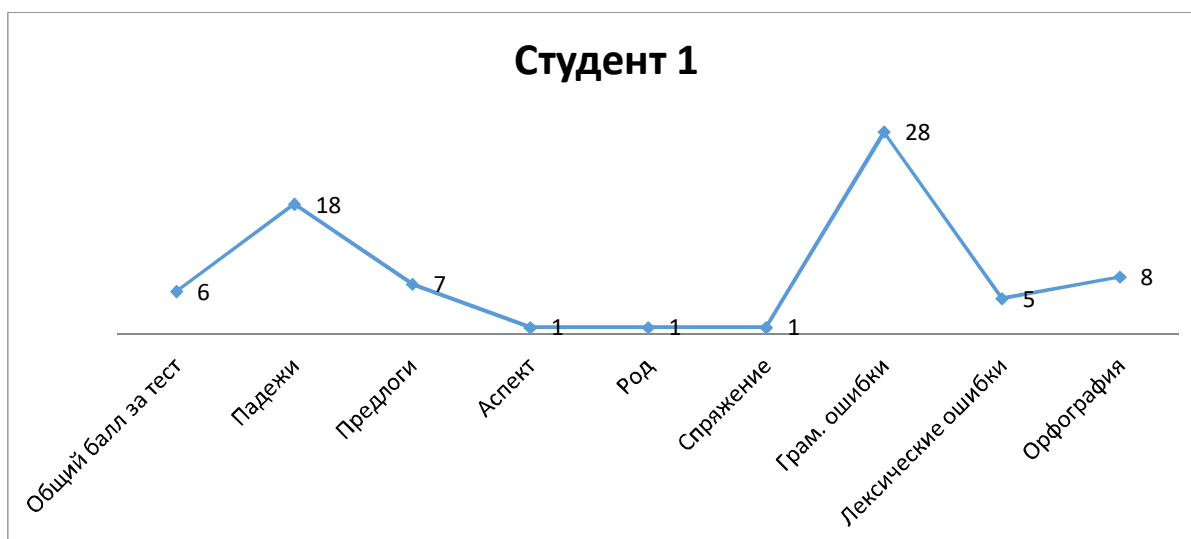
Студент	Родной язык	Русский	Срок обучения	Начало изучения русского языка
C1	финский	Пятый язык	4 года	21
C2	финский	Пятый язык	2 года	23
C3	финский	Шестой язык	2 года	22
C4	финский	Четвертый язык	5 лет	16
C5	венгерский	Второй язык	двуязычная	с детства
C6	венгерский	Шестой язык	2 года	23
C7	польский	Четвертый язык		19
C8	итальянский	Третий язык		18

Все студенты писали тест, который включал в себя задания на перевод с финского на русский язык, задания на предлоги и падежи, эссе. Учитывая тот факт, что итальянская и польская студентки не владели финским языком, задание на перевод ими выполнено не было.

### Индивидуальные результаты

В результате исследования, были выявлены грамматические и орфографические трудности, также у студентов были проблемы на лексическом уровне. Практически все студенты имели трудности с падежами, кроме польской и венгро-русской студентов. На втором месте по проблематичности на грамматическом уровне были предлоги. Далее будут представлены индивидуальные ошибки студентов.

Таблица 2. Ошибки в тесте. Студент 1.

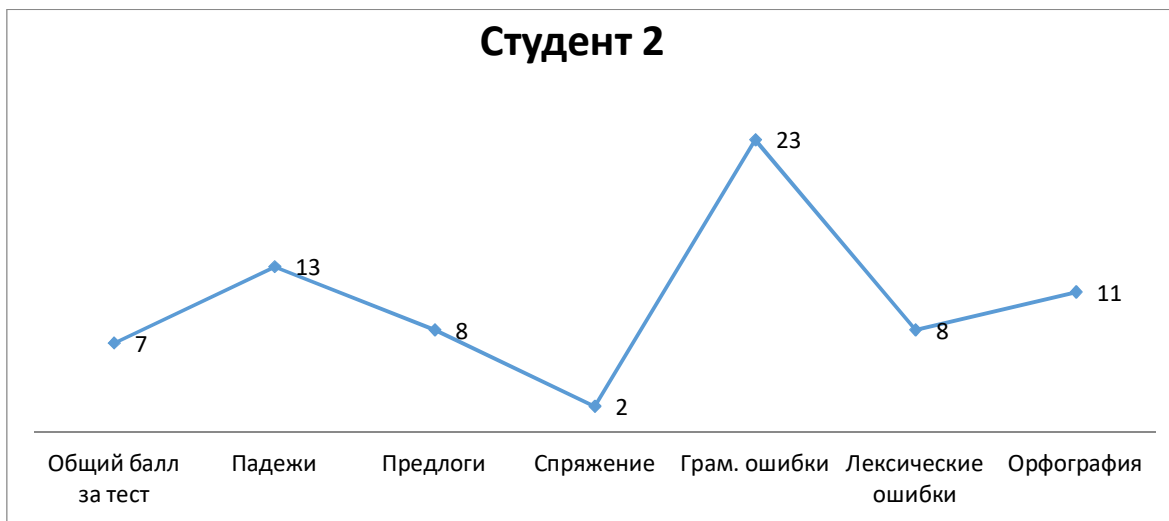


#### Студент 1

За исключением падежей и предлогов, другие грамматические аспекты не были проблематичны для первой тестируемой. Что касается орфографии, то хотя ошибки и возникали, единственной типичной проблемой был пропуск мягкого знака. На лексическом уровне была обнаружена ошибка на местоимение, вместо личного местоимения «он» было употреблено указательное местоимение «этот».

Два раза вместо имени прилагательного было употреблено наречие, например: «Этот текст не *трудно*». Интересно, что в эссе достаточно часто падежи опускались, а именно существительные были употреблены в именительном падеже в независимости от нужной формы. Интерференция едва ли прослеживалась.

Таблица 3. Ошибки в тесте. Студент 2.

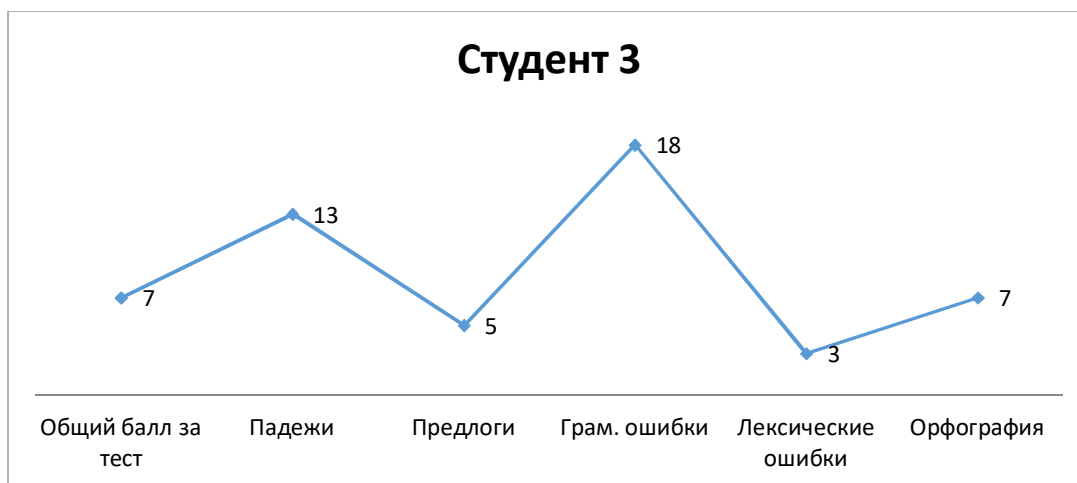


### *Студент 2*

В свою очередь, у второй студентки также не было замечено других грамматических трудностей. Были проблемы с орфографией в целом, но типичных ошибок выявлено не было. У данной тестируемой было больше лексических ошибок, чем у первой, например, вместо глагола «смотреть», 2 раза был употреблен глагол «видеть». Помимо этого, на лексическом уровне наблюдалась интерференция из английского языка: «директор» (англ. «director») вместо «режиссёр», «плот» (англ. plot) – «сюжет». Английский язык является вторым для данного студента, и уровень владения этим языком достаточно высок, что может объяснять возникшую интерференцию. Также как и в предыдущем случае, наречие «трудно» и прилагательное «трудный» были перепутаны. Было выявлено влияние на синтаксис другого языка – итальянского, где порядок слов отличается от русского, а именно: имя прилагательное в роли

определения использовалось после существительного: «Я очень люблю фильмы романтические». Подобные конструкции возникали 3 раза в небольшом тексте. Таким образом, у данной студентки интерференция возникала достаточно часто, на лексическом уровне с английским языком (второй язык для тестируемой), а на синтаксическом уровне с итальянским языком, который был четвертым изучаемым языком.

Таблица 4. Ошибки в тесте. Студент 3.



### Студент 3

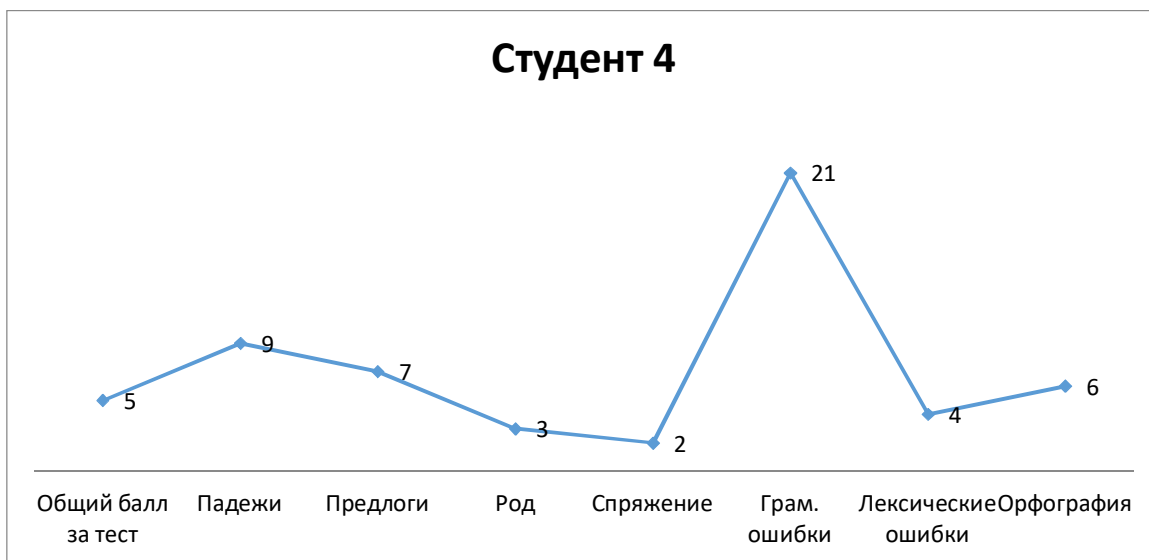
В отличие от двух других студентов, отрицательные предложения были проблематичны для третьего тестируемого, а именно: отрицаемая часть употреблялась в родительном падеже, например: «Этот текст не трудного» или «Александр не моего брата». Были и ошибки в написании, но каждая из этих ошибок возникла только раз. На лексическом уровне, также были единичные ошибки, влияние других языков не наблюдалось. Конструкция «Мы нужны видеть» вместо «нам нужно» может быть интерференцией, как с родным, так и с другими языками с похожей структурой.

### Студент 4

Последняя финно-язычная тестируемая пропустила достаточно много слов, что является признаком небольшого словарного запаса, несмотря на то, что она изучала русский язык дольше всех предыдущих студентов. Возможно по

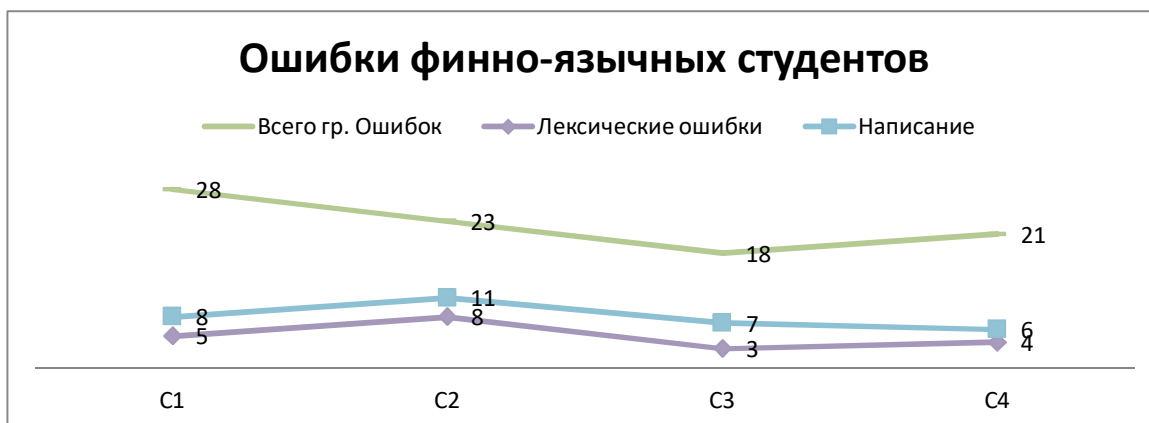
причине того, что многие слова были пропущены, грамматических ошибок было меньше, чем у других студентов. Было обнаружено 3 ошибки на род существительного. Частой ошибкой в написании была буква «а» вместо безударной «о». Были замечены также и лексические ошибки, например: «много *года* назад» вместо слова «лет». Тестируемая употребила наречие вместо имени прилагательного: «Этот текст не трудно». В целом влияние других языков на русский не наблюдалось.

Таблица 5. Ошибки в тесте. Студент 4.



Таким образом, самым сложным для студентов аспектом в русском языке оказалась грамматика. В нижеуказанной таблице, представлены ошибки финноязычных студентов.

Таблица 6. Ошибки финноязычных студентов

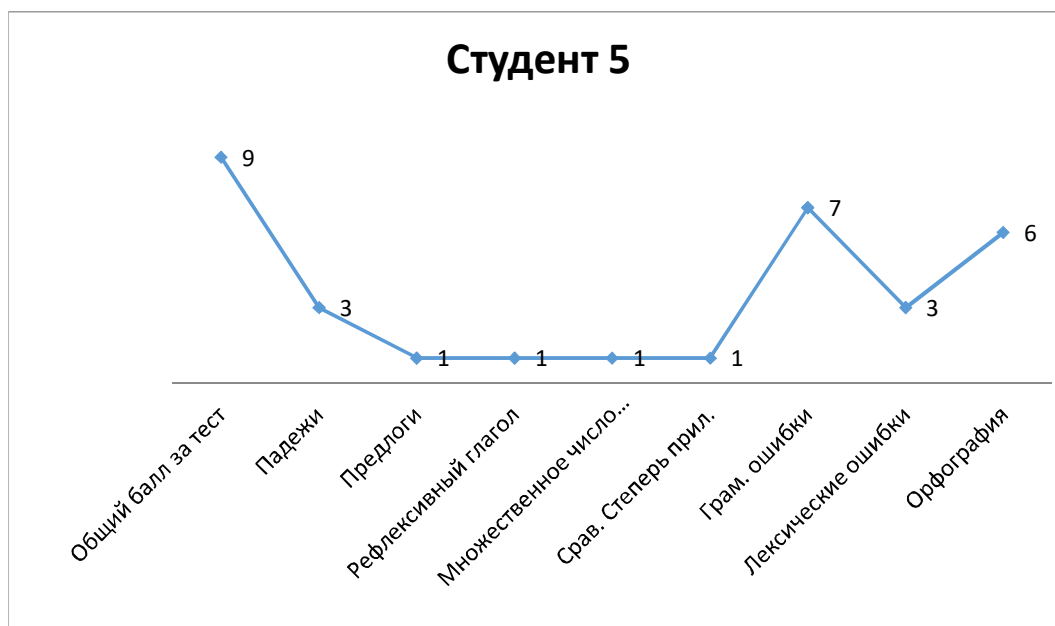


Далее представлены результаты студентов, у которых родной язык венгерский, польский и итальянский. Также в исследовании участвовала двуязычная венгерско-русская студентка, у которой преобладал венгерский язык.

#### Студент 5 (венгерско-русский)

У двуязычной студентки ожидаемо было незначительное количество грамматических ошибок, причем, среди них не было определенных типичных ошибок. Присутствующие грамматические ошибки схожи с ошибками других студентов. Среди них были неправильное окончание множественного числа имени существительного, рефлексивный глагол, сравнительная форма прилагательного и падежи. В целом, тестируемая показала высокую компетенцию в изучаемом языке, включая грамматику, лексику и орфографию. Среди лексических ошибок, были и те, которые объясняются влиянием английского языка, например: «директор» вместо «режиссер», «характер» (англ. character) вместо «герой», как и у некоторых других участников исследования. Особых проблем с орфографией выявлено не было. Таким образом второй язык (русский) успешно освоен, и несмотря на возникшие ошибки, использованные конструкции аутентичны.

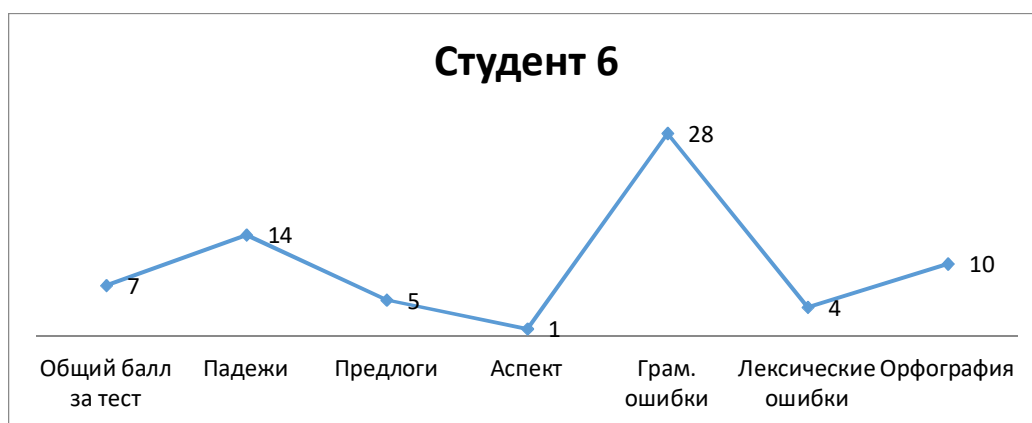
Таблица 7. Ошибки в тесте. Студент 5.



### Студент 6 (венгерский)

Второй студент с родным венгерским языком имеет значительные проблемы с употреблением падежей. Было обнаружено 5 ошибок на предлоги. Отрицательные предложения вызывали трудности, а именно: вместо частицы «не» была употреблена частица «нет», например: «Она *нет* преподаватель». Наречие «трудно» было использовано вместо имени прилагательного «трудный». На лексическом уровне возникали трудности с вопросительными местоимениями. Несмотря на то, что орфографические ошибки встречались чаще, чем у предыдущей студентки, также типичных ошибок выявлено не было.

Таблица 8. Ошибки в тесте. Студент 6.



Вне зависимости от того, что итальянская и польская студентки не выполнили задание на перевод, поскольку оно было на финском языке, определённые тенденции все же выявить удалось.

### Студент 7 (итальянский)

У данной тестируемой выявился низкий уровень владения русским языком. Падежная система не освоена, и предлоги также вызывали трудности. Эссе было излишне краткое, что свидетельствует о малом словарном запасе. В эссе были использованы простые синтаксические конструкции.

### Студент 8 (польский)

В случае польской студентки, задание на падежи было выполнено абсолютно правильно, что вероятнее всего объясняется особенностями родного

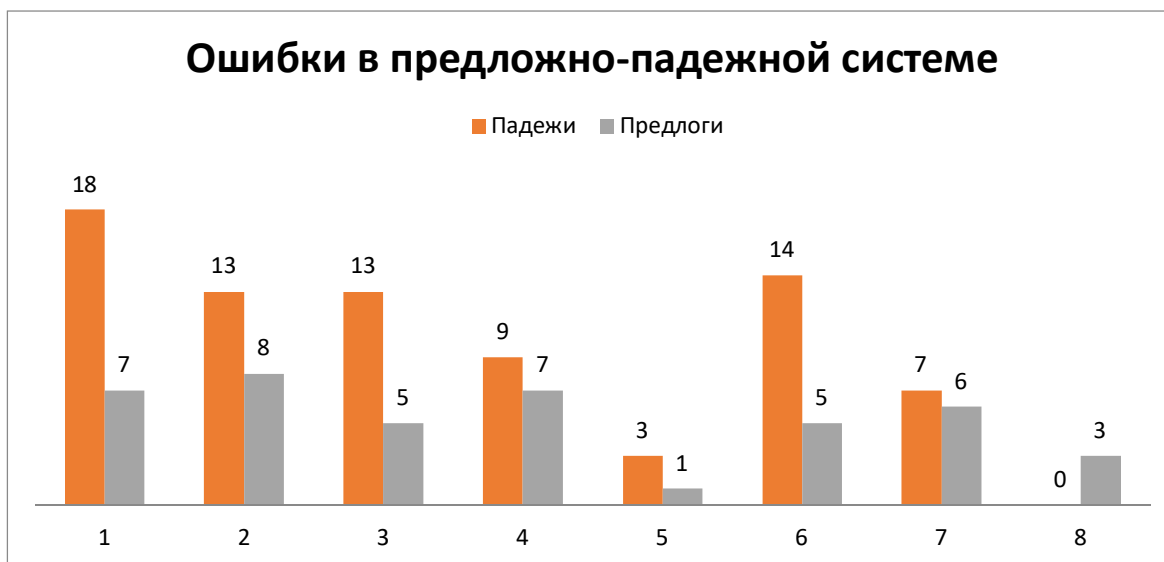


языка. Например, в польском языке 7 падежей, шесть из которых идентичны русским падежам, что значительно облегчает процесс освоения русской падежной системы. Студентка сделала 3 ошибки на предлоги, также были ошибки, которые сильно отличаются от тех, которые сделаны другими студентами, например, «Была знана только ему» или «без никакого успеха». То же самое касается и некоторых синтаксических конструкций, эквивалент которым не был найден в других изучаемых языках. Тем не менее, все эти ошибки были незначительными. Данный студент справился с тестом лучше других студентов, это объясняется в первую очередь характеристикой родного языка - польского, который также как и русский является представителем славянской группы. Таким образом, влияние родного языка было значительным.

### Общие тенденции

В целом, студенты хорошо справились с тестом. Как уже упоминалось ранее, главной проблемой для тестируемых является грамматика, а непосредственно падежи и предлоги.

Таблица 9. Ошибки в предложно-падежной системе.



Кроме того, важно упомянуть, что определенные конструкции были одинаково сложны для всех студентов, независимо от родного языка и года обучения русскому языку. Такими конструкциями были, например: «интересуется экономикой и философией», где вместо творительного падежа

был употреблён родительный «интересуется экономики и философии». Другой проблематичной конструкцией была «переведите текст с финского языка на русский», где студенты употребляли различные падежные формы взамен правильных. Это может свидетельствовать о неизученности данной конструкции или о влиянии родного языка, поскольку польская студентка была единственной, кто написал данное предложение правильно. Во фразе «рядом с нашим домом» также финские студенты употребили родительный падеж вместо дательного. Другой типичной ошибкой было использование наречия вместо имени прилагательного: «Этот текст не трудно». У всех финно-язычных студентов возникли трудности с фразой «я люблю смотреть телевизор», некоторые студенты вставили предлог «по» и употребили существительное в дательном падеже. Это также может объясняться тем фактом, что студенты перепутали данную конструкцию с возможной «по телевизору идёт интересный фильм». На лексическом уровне часто наблюдалось влияние английского языка, например, «директор» вместо «режиссер».

### **Заключение**

В первую очередь целью данного исследования было показать, как сильно варьируется уровень владения языком, какие ошибки возникают в русском языке и каким образом родной и иностранные языки, изученные ранее, влияют на русский язык. Согласно исследованию, уровень русского языка у студентов различается, причем длительность изучения не гарантирует высокий языковой уровень.

В свою очередь типы ошибок сильно варьируются между студентами, тем не менее, грамматический аспект является самым проблематичным для студентов, что непосредственно может быть обусловлено особенностями родного языка [например, Gass & Selinker 1993; Van der Slik 2010]. Как показывает исследование, родной язык действительно влияет на количество и тип ошибок. Например, студент с родным польским языком был более чувствителен к падежам, предлогам и различного рода конструкциям, которые из-за родственности языков схожи.

Это подтверждает тот факт, что именно понимание языковой схожести [Bouvy 2000; Lindquist and Bardel 2010] и сама языковая родственность [Bardel and Falk 2007; Cenoz 2006; Meisel 1983; Rast 2010] обуславливают влияние из других языков.

Несмотря на то, что интерференция в определенной степени и наблюдалась, её уровень был достаточно низок. Это объясняется тем фактом, что влияние других языков становится менее заметным по мере того как, уровень владения изучаемым языком повышается.

Как и следовало ожидать, синтаксическая интерференция едва ли наблюдалась, например, влияние порядка слов в итальянском языке на русский. Это совпадает с утверждением Bouvy [2000], что на синтаксическом уровне интерференция возникает редко. На лексическом уровне, студенты имели тенденцию полагаться на английский язык, которым владеют на высоком уровне. Это также может объясняться тем, что студенты смотрят иностранные фильмы, как правило, американские. Тем самым, в данных аспектах студенты полагались на иностранные языки, а не на родной, как и утверждали, например, Williams and Hammarberg [1998].

Помимо всего, в Финляндии коммуникативный подход к языковому обучению является основным. Это означает, что основной упор в обучении делается на разговорный аспект, а не на грамматику, что может объяснять количество грамматических ошибок.

Более того, в русском языке есть определенные конструкции, которые одинаково проблематичны для студентов вне зависимости от родного языка и года обучения. Некоторые ошибки в таких конструкциях обусловлены спецификой заданий, где определенные предложения были сложнее, чем другие.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

У студентов разный уровень владения русским языком на момент приезда по обмену. Особенности родного и иностранных языков, изученных ранее, разный родной язык, в определенной степени обуславливают трудности в изучаемом языке.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bardel, C., & Falk, Y. The role of the second language in third language acquisition: case of Germanic syntax. // *Second Language research*, 23 (4), 2007. C. 459-484.
2. Bouvy, Ch. Towards the construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. // In Cenoz, J. and Jessner, U. (eds.) *English in Europe: Acquisition of a third language.* / Great Britain: WBC Book Manufacturers Ltd, 2000 C.143-156.
3. Cenoz, J. in Hufesien, B., & Jessner, U. (eds.) // *The multilingual lexicon.* / Netherlands: Academic publishers, 2003 C. 103-116.
4. Cenoz, I. J. The third language acquisition. // *Encyclopedia of Languages and Linguistics*, 2006. C. 686-691.
5. Gass, S. M., & Selinker, L. (Eds.) *Language transfer in language learning.* // Vol.5 *Language acquisition and language disorders.* / Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.
6. Lindquist, C. & Bardel, C. Approaches to third language acquisition: Introduction. // *IRAL*, 48, 2010. C. 87-90.
7. Meisel, J. M. Transfer as a second-language strategy. // *Language and Communication*, 3 (1), 1983. C. 11-46.
8. Rast, R. The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. // *IRAL*, 48, 2010. C. 159-183.
9. Statistics Finland .(2011) Subject choices of completers of upper secondary general school education in 2010. Retrieved on April, 1, 2012, from [http://www.stat.fi/til/ava/2010/01/ava\\_2010\\_01\\_2010-12-14\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/ava/2010/01/ava_2010_01_2010-12-14_tie_001_en.html)
10. Statistics Finland. (2016) Language choices of comprehensive school pupils in 2015. Retrieved on December, 27, 2016 from [http://www.stat.fi/til/ava/2015/02/ava\\_2015\\_02\\_2016-05-24\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/ava/2015/02/ava_2015_02_2016-05-24_tie_001_en.html)
11. Van der Slik, F. W. P. Acquisition of Dutch as a second language. // *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 2010. C. 401- 432.
12. Williams, S., & Hammarberg, B. Language switches in L3 production: implications for polyglot speaking model. // *Applied Linguistics*, 19, 1998. C. 295-333.

13. Zeest Waheed, M. Third and Foreign Language Teaching: Issues and Solutions. The International Journal of Learning, 15 (5), 2009. С. 23-33.

### ***Заключение***

В ходе анализа различных аспектов обучения письменному переводу с финского на русский были сделаны следующие основные выводы:

#### **1. Основными целями курса являются:**

- 1) формирование профессионального подхода к переводческой деятельности посредством ознакомления студентов с современными подходами и переводческими теориями;
- 2) формирование межкультурной компетенции студентов посредством осознания различия реалий финской культуры, заложенной в текстах перевода, и реалий русской культуры с целью создания адекватного перевода, передающего информацию исходного текста и понятного адресату;
- 3) совершенствование языковой, речевой, коммуникативной социокультурной компетенции в письменной речи для успешного перевода аутентичных текстов.

#### **2. При отборе текстов целесообразно придерживаться следующих критериев:**

- 1) аутентичность – тексты, используемые в реальной коммуникации;
- 2) прагматичность – тексты, которые сегодня востребованы в реальных сферах общения;
- 3) коммуникативность – тексты, несущие актуальную информацию;
- 4) культурная ценность – тексты, содержащие культурную информацию;
- 5) разнообразность – жанровое и тематическое разнообразие текстов;
- 6) доступность – доступны для понимания и перевода, т.е не относятся к спецтекстам;
- 7) аттрактивность – интересны по содержанию.

**3. В качестве теоретических основ обучения переводу** нам представляется целесообразным руководствоваться теорией скопоса [Vermeer 1978], которая рассматривает результат перевода с коммуникативной и функциональной точки зрения, признавая первичность функции перевода, а не исходного текста и акцентируя внимание на адекватности перевода, а также и теорией релевантности [Е.-А. Gutt 2000], учитывающей имплицитную информацию текста;

**4. Одной из важных задач преподавателя является формирование умения** проводить лингвокультурологический анализ исходного текста, с тем, чтобы адекватно передать его культурную информацию, пользуясь для анализа лингвокультурного аспекта текста заимствованным из этнопсихолингвистики понятием *лакуна*, которое представляется эффективным при описании национальных особенностей одной лингвосоциокультурной системы в сравнении с другой.

**5. Внимание к проблеме адекватности перевода**, в том числе, и грамматического оформления текста предполагает обучение выбору языковых и речевых средств русского языка, адекватно передающих содержание (смыслы) исходного текста, включая педагогическое наблюдение за динамикой развития у студента интеръязыка (ПЯ - промежуточного языка) и изучение индивидуальной стратегии овладения новым языком. Анализ и интерпретация ошибок преподавателем проводится таким образом, чтобы прояснить причину их появления, как для самого преподавателя, так и для студента.

## Глава IV

### Обучение русской художественной литературе

#### *Введение*

Современная методика преподавания русского языка как иностранного отводит художественной литературе значительное место в обучении русскому языку. Включение в учебный процесс материала художественных произведений

страны изучаемого языка даёт студентам возможность познакомиться с культурой, традициями России, особенностями русского менталитета. Работа над художественным произведением в иностранной аудитории имеет ряд неоспоримых преимуществ: позволяет формировать у студентов актуальные компетенции (коммуникативную, речевую, лингвокультуроведческую и т.д.) и мотивирует обучающихся на дальнейшее изучение русского языка и культуры России.

Помимо положительных сторон использования на занятиях по русскому языку как иностранному художественных произведений русисты-практики сталкиваются с рядом проблем:

- проблема выбора подхода (литературоведческий или языковедческий);
- проблема выбора авторов и произведений;
- проблема методического аппарата;
- проблема понимания и восприятия студентами произведения;
- проблема использования на занятиях по изучению художественного произведения художественных фильмов;
- проблема контроля усвоения/овладения студентами материала.

В данной главе мы постарались обратить своё внимание на вышеперечисленные проблемы, возникающие на пути преподавателя-практика и студента в ходе работы над художественным произведением в иностранной аудитории по программам включённого обучения.

### **Часть 1. Методические подходы и принципы обучения русской художественной литературе**

Невозможно переоценить роль книги в жизни человека и значение литературы в развитии культуры, как в отдельно взятой стране, так и в планетарном масштабе. Помимо реализации чисто эстетических моментов, литература в современном мире зачастую выполняет и «терапевтические» функции: помогает читателю снять стресс, перенестись в другую реальность,

забыть о своих проблемах. Следуя сюжету того или иного произведения, читатель начинает размышлять о проблемах окружающего мира, вольно или невольно сопоставлять себя и свою жизнь с коллизиями воспринимаемого текста, задумываться о своём месте и месте человека в стремительно меняющемся мире.

На наш взгляд, именно в таком ключе и воспринимаются подлинно великие классические произведения мировой и отечественной литературы.

В связи с этим, становится понятным тот культурологический феномен, когда иностранные студенты, прибывающие в Тверской государственный университет для изучения русского языка по программе включенного обучения на кафедре русского языка как иностранного, в своём эссе «Русский язык в моей жизни», пишут, что они начали изучать русский язык, кроме всего прочего, потому, что любят читать русскую классическую литературу в переводе и хотели бы её читать в подлиннике на русском языке. (В большей степени это касается студентов из Финляндии, Великобритании и Китая).

Таким образом, включение в учебный процесс материала литературных произведений страны изучаемого языка предоставляет возможность знакомства с её культурой и особенностями национального менталитета, позволяет полноценно формировать необходимые для обучаемого компетенции: коммуникативную, речевую, лингвостилистическую, лингвокультурологическую, коммуникативно-речевую, что неоднократно подчёркивалось ведущими зарубежными и отечественными русистами.

Исходя из такого рода методологических установок, был разработан курс «Русская художественная литература», предназначенный для иностранных студентов-филологов и переводчиков 2-го – 3-го года обучения, прибывающих на учёбу на кафедру русского языка как иностранного Тверского государственного университета по программе включенного обучения. В тематику курса вошли произведения русской классической, советской и современной литературы, дающие определённое представление о литературном процессе в историко-культурном контексте.



При разработке данного курса мы попытались обобщить наиболее значимые содержательные и дидактические цели и задачи занятий, и усвоение литературного учебного материала в аудитории иностранцев, изучающих русский язык по программе включенного обучения.

В этой связи весьма значимым фактором становится фактор подхода к пониманию роли и места художественной литературы в обучении иностранным языкам вообще и русского языка как иностранного в частности.

Необходимо отметить, что современная методика отводит художественной литературе весьма заметное место в обучении иностранным языкам.

Так, проблемы эстетической и образной функции языка и стиля писателя, коммуникативной направленности текстов рассматриваются в работах Ларина Б.А., Лотмана Ю.М., Виноградова В.В., Поцепни Д.М., Винокура Г.О., Бахтина М.М, Кулибиной Н.В., Роговой К. А.

Разработки понятий языковой личности, вторичной языковой личности, языковой картины мира, текстового концепта в работах отражены в работах Караулова Ю.Н., Халеевой И.И., Игнатовой И.Б., Богина Г.И., Тер-Минасовой С.Г. и других.

Интересно, что в своих работах исследователи обращают самое пристальное внимание на дилемму, с которой сталкиваются практики-русисты при построении своих курсов по русской литературе в иностранной аудитории.

Коротко данная дилемма выглядит следующим образом: «Какой подход считать более предпочтительным: литературоведческий или языковедческий?».

Понятно, что ответ на заданный вопрос не будет однозначным, в пользу чего существует ряд доводов, анализ которых с достаточной полнотой представлен на страницах учебного пособия «Обучение чтению (на материале художественных текстов), авторы Л.С. Журавлёва и М.Д. Зиновьева.

Так, в рамках рассматриваемой проблематики авторы приводят следующие доводы в пользу того или иного подхода.

Литературоведческий подход включает в себя:

- анализ идейного содержания произведения (его тематика, проблематика, пафос);
- определение содержания и формы произведения;
- определение функции различных компонентов формы (сюжета, композиции, изобразительных деталей, художественной речи);
- определение значения произведения в творческой биографии писателя, в историко-литературном процессе, в общественной жизни;
- работа над литературоведческим словарём.

Языковедческий подход включает в себя:

#### 1. Формирование речевых умений:

- адекватно понимать идейно-эмоциональное содержание художественного произведения при чтении;
- осмыслить идейно-эмоциональное содержание произведения и передать его своими словами при общении с собеседником в устной или письменной форме;
- вынести суждение в устной или письменной форме об объективном значении произведения на основе впечатлений, полученных при его чтении.

2. Формирование страноведческой и лингвострановедческой компетенций учащихся при работе с художественным текстом.

3. Подготовка студентов-филологов к лингвистическому анализу художественного текста.

Следует отметить, что литературоведческий и языковедческий подходы сближает:

- установка на полноценное восприятие иностранными учащимися идейно-эмоционального содержания художественного произведения;
- определение его познавательно-гуманистического значения и культурной ценности;
- стремление расширить и углубить знания иностранцев о стране [Журавлёва, Зиновьева 1984: 98].

Следовательно, при выборе одного из приведённых выше подходов преподаватель должен ориентироваться на задачи и цели данного курса, учитывать специальность иностранных студентов. Так как на нашей кафедре по программе включённого обучения в основном учатся студенты-филологи и студенты-переводчики, целесообразнее было бы применять языковедческий подход на занятиях по курсу «Русская художественная литература», но задачи и цели курса направляющей стороны указывают на необходимость применения литературоведческого подхода. Таким образом, на данном курсе мы стараемся интегрировать литературоведческий и языковой подходы, что позволяет одновременно формировать у студентов и профессиональные, и языковые знания.

В последнее время всё чаще можно слышать, что уровень образования студентов низок, и в тоже время современные условия жизни диктуют свои правила – необходимость в высококвалифицированных специалистах независимо от места проживания. Потребности общества в качественной подготовке, в профессионально-личностных качествах современного специалиста обуславливают необходимость использования компетентностного подхода в обучении. Развитие международного сотрудничества в области науки и культуры требует подготовки специалистов, способных участвовать в речевом общении разных этнических групп и национальностей.

Для успешной реализации компетентностного подхода педагог должен помнить, что данный подход предполагает овладение обучающимися знаний, умений, навыков в комплексе через формирование соответствующих заданным целям и задачам ключевых (актуальных) компетенций. При этом необходимо разграничивать такие понятия, как «компетенция» и «компетентность», составляющие основу компетентностного подхода.

На наш взгляд, наиболее точное разграничение данных понятий приводит А.В. Хуторской: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и

необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [Хуторской 2002: 488].

В настоящее время концепция компетентностного подхода представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [Коняева 2012].

На занятиях по русской литературе мы стремимся повышать русскоязычную профессиональную компетенцию студентов, создавая условия для формирования следующих компетенций: языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической, предметной, профессиональной.

Кроме того, одной из задач для исследователей является привлечение внимания к чтению на русском языке художественного текста (Здесь и далее термин «художественный текст» используем в значении «художественное произведение»). Не секрет, что не все студенты увлечены чтением художественной литературы, поэтому, чтобы заинтересовать учащихся, «расположить» их к чтению, заставить не только прочитать, но и понять, проанализировать текст, попытаться приблизиться к авторскому пониманию, по нашему мнению, необходимо руководствоваться деятельностным подходом [Зырянова 2010].

Деятельностный подход вообще является значительным достижением психологии. Он основан на принципиальном положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. По А.Н. Леонтьеву, человеческая жизнь – это «совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей».

В методике преподавания иностранных языков деятельностный подход получил свою интерпретацию в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода к обучению [Зимняя 1999]. Конечной целью обучения в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода является формирование и развитие коммуниктивной компетенции студентов.

Учитывая тот факт, что обучаемыми являются будущие филологи и переводчики, помимо информационных сведений, учебный предмет (в данном случае, занятия по русской литературе) в деятельностном обучении должен проектироваться как предмет деятельности студента. И целью курса в данном случае является усвоение не просто теоретических знаний, а знаний в контексте будущей профессиональной деятельности и дальнейшего образования, формирование готовности студентов к самостоятельному решению научных, профессиональных и социально-значимых задач.

Так, на заключительном этапе обучения в качестве итоговой работы студентам предлагается подготовить выступление с компьютерной презентацией (индивидуально/в паре с преподавателем/в группе) по изученному произведению или по жизни и творчеству писателя («Петербург в жизни Н.В. Гоголя», «Путешествие по Сахалину вместе с А.П. Чеховым», «Любовь в жизни И.С. Тургенева», «Тургеневская девушка: какая она?» и т.д).

Контроль таких занятий проводится как преподавателем, так и самими студентами, выступающими не только в качестве слушателей, но и «оценщиков» подготовленного выступления. Оценивается следующее: отбор студентами материала соответствующего заявленной теме выступления, подачи материала – подготовленная монологическая речь с соблюдением норм русского литературного языка, информативность выступления, отсутствие/наличие технических средств, оформление компьютерной презентации: эстетичность оформления, соблюдение норм оформления презентации.

Подготовка к выступлению и собственно выступление позволяет контролировать не только уровень усвоения знаний, но и ход, и результат действий на их основе, уровень сформированности у студентов

коммуникативной, познавательной, профессиональной компетенций. Кроме того, выступление с презентацией позволяет студентам постепенно преодолевать страх публичного выступления перед аудиторией не только на русском, но и родном языках.

Таким образом, исходя из вышесказанного, основными подходами к обучению, направленным на формирование личности, обладающей актуальными компетенциями на курсе «Русская художественная литература» по программе включённого обучения, являются: интеграция литературоведческого и языковедческого подходов, деятельностный (коммуникативно-деятельностный) подход, компетентностный подход.

Реализуя какой-либо из подходов к обучению, преподаватель должен руководствоваться принципами обучения. Принципы обучения являются исходными положениями, определяющими содержание, методы и организацию обучения и проявляющимися во взаимосвязи и взаимообусловленности. Выделяют следующие принципы: общедидактические, методические, частно-методические [Щукин 2003:151].

Известно, что общедидактические принципы на занятиях по изучению русской литературы включают в себя реализацию научности, личностно-ориентированной направленности, доступность и посильность, прочность усвоения изучаемого материала, сознательность, активность, наглядность, а также принцип индивидуального подхода к студентам.

В чём же проявляется применение общедидактических принципов при обучении русской литературе во включённом обучении?

Принцип научности проявляется в специфической организации подачи материала. Как правило, занятия по данному курсу проводятся в следующей логической последовательности: лекция преподавателя (предтекстовая работа) - притекстовая работа – собственно чтение текста (ознакомительное, изучающее, комментированное) - выполнение послетекстовых заданий, направленных на понимание и восприятие студентами художественного текста.

Ещё одним важным фактором научности организации учебного материала является фактор структурирования. Так, студенты, приезжающие на обучение в Россию по программе включённого обучения, уже на I-II курсах обучения в университетах-партнёрах получили общее представление о литературном процессе в России, начиная с Древней Руси и до настоящего времени. Задача преподавателя, работающего по программе включённого обучения систематизировать, закрепить и расширить полученные ранее студентами знания о русских писателях, русском литературном процессе в историко-культурном контексте. Для более успешной реализации данных задач, считаем целесообразным модульное предоставление материала по курсу. Так, по курсу «Русская художественная литература» для студентов университетов Финляндии логичнее было бы предоставлять учебный материал следующими модулями: Русская литература XIX века – Советская литература – Задержанная литература – Новейшая литература. На наш взгляд, такое последовательное изложение и теоретического материала о русском литературном процессе, и чтение художественных текстов, содержащих историческую и культурную информацию в развитии, даёт возможность студентам получить более широкое и полное представление о литературе, истории и культуре России.

При отборе теоретического и практического материала для лекционных и практических занятий, а также при выборе определённого вида чтения (поисковое, ознакомительное, изучающее) преподавателю необходимо ориентироваться на аудиторию: помнить, кого он учит. Кажется, что это простая истина, но иногда мы настолько увлечены своим предметом, что забываем о том, что перед нами сидят иностранные студенты, некоторые из которых впервые оказались в России. Эти юноши и девушки находятся какое-то время в периоде адаптации не только к учебным курсам, преподавателям, говорящим, в основном, только на русском языке, но и к жизни в России.

Таким образом, готовясь к занятию и идя на него, преподаватель должен помнить о принципах посильности и доступности изложения учебного материала, особенно это касается лекционных занятий по русской литературе.

Так, на первом вводном занятии студентам предлагается ознакомиться с описанием курса: какие авторы и произведения будут изучаться, какие виды устных и письменных работ им предлагается выполнить, какими компетенциями овладевает студент в течение курса, какие знания он может получить и/или расширить. На этом же вводном занятии начинается подготовка к последующему лекционному занятию, посвящённому модулю «Русская литература XIX века». Предваряя знакомство с биографией и творчеством А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, А.П. Чехова, предлагаем студентам вместе в аудитории прочитать учебный текст «Россия в начале XIX века» (комментированное чтение текста). В данном тексте содержится необходимый культуроведческий и лексический материал, позволяющий подготовиться к пониманию и восприятию будущих лекций. Следует отметить, что преподаватель всегда ориентируется на аудиторию: и если студентам легко даётся усвоение материала или данный материал им уже знаком, то можно предложить сопоставить изучаемый исторический и культурный период России с таким же периодом в их стране, например: Финляндия/Китай/Великобритания в конце XVIII века-начале XIX века (в 60-ые годы XIX века) и т.д. Если студентам трудно понимать предоставляемую информацию, переходим к изучающему чтению с выполнением послетекстовых заданий, направленных на понимание прочитанного. После первого вводного занятия предлагаем студентам дома подготовиться к следующему лекционному занятию, прочитав соответствующий текст по жизни и творчеству А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и других писателей. Прочитав дома текст будущей лекции, студентам будет намного легче воспринимать на слух сложный в лексическом и грамматическом смысле материал по биографии, творчеству и литературному процессу на русском языке.

Ранее, говоря о деятельностном подходе, реализуемом в программе включенного обучения на занятиях по курсу «Русская художественная литература», мы упомянули о подготовке студентов к выступлению с компьютерной презентацией по жизни и творчеству изучаемого автора, его произведению. Подготовка к такому виду работы предполагает партнёрство и



совместную деятельность преподавателя и студентов, направленную на достижение общей цели и сотрудничество. Таким образом, через данный вид работы реализуется принцип личностно-ориентированной направленности. Кроме того, поиск необходимой для выступления информации, её переработка (отбор), создание красивой и читаемой презентации предполагает активную внешнюю и внутреннюю (умственную) активность студентов – в данном случае проявляется принцип сознательности и активности.

Чтение художественных текстов великих русских классиков вызывает у студентов сильные эмоции, которыми они хотят поделиться со своими сокурсниками, преподавателями, друзьями. Особенную радость преподавателям приносит желание студентов рассказать и поделиться своим мнением о прочитанном на русском языке через выступление, обмен мнениями, беседу по прочитанному, написание эссе. Следовательно, на занятиях преподаватель объясняет, как подготовиться к монологическому выступлению по произведению, подводит студентов к проведению дискуссий по темам художественного текста, обучает собственно чтению классической литературы, постмодернистских текстов, написанию эссе по литературе. В данном случае мы наблюдаем реализацию принципа интеграции принцип интеграции – происходит параллельное обучение устной речи, чтению и письму.

Безусловно, все принципы обучения взаимосвязаны. Ни один из представленных принципов не является универсальным. В работе с иностранными студентами преподавателю необходимо очень быстро ориентироваться в применении того или иного приёма в зависимости от аудитории, целей, задач и содержания курса.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекаревич Т. И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: / Материалы

Международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 314-316.

2. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе) [Текст] / И.Б. Ворожцова: дисс...доктора пед.наук: 13.00.02. Ижевск, Москва, 2002. 250 с.

3. Журавлёва Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1984. 98 с.

4. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. / Педагогическая психология. М., 1999. С.74-90.

5. Зырянова Е.Г. Русская литература: деятельностный подход к преподаванию / Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Материалы II Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. / Под ред. Е.Е. Юркова, Т.И. Поповой, И.М. Вознесенской, А.С. Шатилова. – Т.2. СПб.: «МИРС», 2010. С.535-538.

6. Коняева Л.А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на основе компетентностного подхода. / Вестник КемГУ 2012, №4, Т.3. С.277-280.

7. Крынина Е.М. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2013/06/14/kompetentnostnyy-podkhod-v-obrazovanii> Дата обращения: 01.11.15.

8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002. 488 с.

9. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> Дата обращения: 01.11.15.

10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. [Текст] / А.Н. Щукин. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

## **Часть 2. Цели и задачи обучения русской художественной литературе.**

### **Содержание курса: отбор авторов, произведений.**

#### **Описание компетенций, которыми овладевает студент**

На основе концепций компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов, о которых говорилось в предыдущей части, на кафедре русского языка как иностранного ТвГУ была разработана программа по курсу «Русская художественная литература» для иностранных студентов, изучающих русский язык по программе включённого обучения, 2-3 года обучения, в соответствии с Государственным стандартом ТРКИ - II сертификационного уровня (общее владение).

С позиции компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов в соответствии с Государственным стандартом РФ для иностранных студентов и с требованиями университетов-партнёров были определены цели и задачи учебного предмета.

#### **I. Цели изучения дисциплины.**

1. Формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности иностранного студента понять и адекватно передать посредством русского языка в устной и письменной форме своё понимание прочитанных неадаптированных произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, И.С. Тургенева, М.А. Булгакова, В.Г. Распутина, М.А. Шолохова, С.Д. Довлатова, Л.Е. Улицкой.

2. Формирование лингвокультурологической межкультурной компетенции необходимой для понимания художественного произведения, включающей фоновые знания об истории и о культуре России XIX - XX вв., знание лексики с культурным компонентом, а также знакомство с выразительными языковыми средствами, использованными авторами в изучаемых неадаптированных произведениях.

3. Формирование профессиональной компетенции, выражающейся в умении понять сюжет литературного произведения, характер героев, авторский замысел. Внимание студентов направляется на анализ содержания художественного произведения (тематику, проблематику, идейный мир), а внутри содержания – на толкование (интерпретацию). Знакомясь с основными литературоведческими понятиями, в процессе обучения иностранные студенты готовятся к реализации речевой деятельности в профессиональной сфере общения по специальности «Филология».

4. Воспитание положительного отношения к чтению неадаптированных художественных текстов на иностранном (русском) языке, преодоление страха перед чтением оригинальных текстов.

## II. Задачи изучения дисциплины.

1. Знакомство иностранных учащихся с историей России XIX – XX веков, с биографией, творчеством писателей, историей создания программных произведений.

2. Формирование компетентного читателя через повышение качества чтения, уровня восприятия и глубины проникновения в художественный текст; развитие эмоционального восприятия, воспитание культуры чувств. Эта задача является одной из самых сложных, поэтому о проблеме понимания и восприятия художественного текста мы подробнее поговорим в третьей части настоящей главы «Методические приёмы обучения чтению».

3. Обучение использованию логических операций (анализа, сравнения, синтеза, обобщения) при анализе художественного произведения. Совершенствование навыков многоаспектного анализа текста (восприятие – понимание – осмысление – анализ – интерпретация – оценка прочитанного) с правильным применением литературоведческих понятий.

4. Формирование навыков работы с критической и справочной литературой с целью нахождения, отбора, переработки и правильного использования информации.

5. Обучение приёмам переработки информации (составление презентаций).

6. Совершенствование устной и письменной речи учащихся (высказывание собственного мнения о прочитанном произведении, обсуждение произведения; создание собственного письменного высказывания, эссе).

7. Создание условий для творческой самореализации студентов.

В конце курса студенты должны:

Знать: лексику в объёме 6000 слов (активного словаря), речевые образцы, лексические и грамматические конструкции для выражения интенций; фоновую культурную информацию, необходимую для успешного понимания программных произведений и общения на русском языке о прочитанных произведениях.

Уметь: в заданной ситуации принять участие в обсуждении тем и проблем прочитанного произведения, не/согласиться с мнением собеседника, выразить своё мнение, проанализировать произведение, сделать вывод, дать собственную оценку прочитанному; правильно применять литературоведческие понятия; самостоятельно работать со справочной литературой, Интернет-ресурсами; составлять презентации.

Владеть: умениями устной монологической и диалогической речи в обсуждении прочитанного художественного произведения в заданных ситуациях с учётом русского коммуникативного поведения в следующих сферах общения: бытовой, образования, науки и культуры, массовой коммуникации, книгопечатания.

Определение вышеописанных целей и задач с позиции компетентностного подхода, применение приведённых методов и приёмов в аудитории иностранных студентов, на наш взгляд, позволяет получить желаемые результаты и студентам, и преподавателю. Следует отметить, что данная программа представляет собой попытку автора осмыслить и реализовать на практике компетентностный подход в обучении иностранных студентов русской литературе.

## **Отбор авторов и произведений**

На сегодняшний день существует большое количество учебных пособий, методических разработок, диссертаций по проблемам изучения художественного текста в иностранной аудитории. Рассмотрим некоторые из работ.

В помощь методистам, преподавателям-практикам РКИ предлагается большой выбор методических разработок для аспекта «Чтение» издательством г. Санкт-Петербурга «Златоуст». Уровни представленных в каталоге издательства адаптированных текстов классической и современной русской литературы ориентируются на лексические минимумы, разработанные для Российской государственной системы тестирования по русскому языку (А-2, В-1, В-2).

Особой популярностью среди практикующих специалистов РКИ пользуется пособие Н.В. Кулибиной «Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного». Данное пособие состоит из теоретического и практического материала, главной целью которого является помощь преподавателям, работающим с художественным текстом в иностранной аудитории [Кулибина 2001: 264]. Следует отметить, что представленные в практической части пособия произведения являются неадаптированными (аутентичными) художественными текстами русской литературы, ориентированными на уровни ТРКИ В-1, В-2 и даже С-1.

Нельзя не отметить интерактивный авторский курс Н.В. Кулибиной «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой», включающий разработку 55 уроков по обучению чтению художественной литературы для уровней владения русским языком А2-С1 как самостоятельно, так и под руководством преподавателя.

Так же для отбора аутентичного текста для работы в иностранной аудитории будет полезно ознакомиться с учебно-научным пособием под редакцией проф. К.А. Роговой «Текст: теоретические основания и принципы анализа», в котором для анализа приведены тексты основных функциональных стилей современного русского литературного языка. Главная цель пособия, по

нашему мнению, – развитие коммуникативных навыков студентов-иностранцев, развитие умений создавать собственные речевые произведения [Рогова К.А. 2011: 464].

Безусловно, такие разработанные материалы – большая помощь, как для начинающих преподавателей, так и для преподавателей с опытом работы, также они могут быть использованы студентами в качестве дополнительного материала для самостоятельного чтения и изучения русского языка и культуры.

В данной работе мы остановимся на описании программ «Русская художественная литература» и «Чтение» по курсам включённого обучения иностранных студентов на кафедре русского языка как иностранного ТвГУ и принципах отбора для изучения русских художественных текстов.

Изучение произведений художественной литературы на нашей кафедре входит в программы включённого обучения для студентов университетов Финляндии, КНР, Германии, Бельгии, Великобритании и Франции. Для каждого вуза-партнёра программа разрабатывается индивидуально в соответствии с пожеланиями отправляющей стороны.

Так, одной из самых разработанных программ на сегодняшний день является программа курса «Русская художественная литература» для студентов из университетов Финляндии, рассчитанная на 30 часов аудиторного времени. При составлении программы курса преподаватели финских университетов активно участвуют в отборе художественных текстов и согласовывают список произведений друг с другом и российскими преподавателями. Таким образом, в течение 14-недельного обучения (30 аудиторных часов) студенты знакомятся с писателями и их произведениями русской классической литературы (А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, А.П. Чехов), русской советской литературы (М.А. Шолохов, В.Г. Распутин), современной литературы (С.Д. Довлатов, Л.Е. Улицкая). Составители данной программы старались предоставить студентам возможность в короткие сроки обучения получить наиболее полное представление о русской литературе, начиная с классической литературы и заканчивая сегодняшним временем.

Следует отметить, что положительный опыт работы по грамотно составленной университетами Финляндии программе сыграл значимую роль при составлении программы курса «Русская художественная литература» для студентов из КНР (университет Сямынь), рассчитанную на 136 часов. В течение первого семестра (64 часа) студенты познакомились с произведениями малого жанра (повести, рассказы) А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, И.А. Бунина, драматическими произведениями Н.В. Гоголя, А.П. Чехова. Во втором семестре (72 часа) студенты изучали роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (Часть 1), роман-эпопею «Война и мир» (Том 1, Часть 1) и повесть М.А. Булгакова «Собачье сердце». На сегодняшний день программа второго семестра изменена. Связано это, прежде всего, с тем, что оставшиеся студенты в Китае занимаются по комплексу русского языка «Восток» для студентов-русистов филологических факультетов вузов Китая. (Жэнь Ли, Т.С. Залманова, Цзян Цунье, Н.Н. Римская-Корсакова. Китай: Пекинский университет иностранных языков, Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2003г., Т.5, б.). По материалу этого учебного комплекса китайские студенты по возвращению в КНР будут сдавать итоговый экзамен за год. Таким образом, из программы второго семестра исключены произведения Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого и заменены по просьбе университета-партнёра адаптированными художественными текстами следующих авторов Расул Рза «Спасибо, профессор», В.Г. Лидин «Гнездо», Б.Л. Васильев «Мир восклицательный знак», В.С. Токарева «Не сотвори». Изменение программы второго семестра связано с необходимостью знания вышеперечисленных текстов для сдачи экзамена, который студенты сдают по возвращению в свой университет г.Сямэнь.

В программах включённого обучения для студентов университетов Великобритании, Франции, Германии, Бельгии нет курса «Русская художественная литература», но присутствует аспект «Чтение» - 2 часа в неделю. На занятиях по данному аспекту ведётся работа над поисковым, ознакомительным и изучающим чтением. Следует отметить, что большое внимание уделяется изучающему чтению, так как именно изучающее чтение



приближает студентов к пониманию и, возможно, адекватному восприятию художественного текста.

В список предлагаемых текстов для изучающего чтения вошли следующие адаптированные художественные тексты:

- русский фольклор (русские народные сказки «Теремок», «Репка», «Каша из топора», авторские сказки – А.С. Пушкин «Сказка о золотой рыбке»);

- русская классическая литература (А.С. Пушкин «У лукоморья дуб зелёный», «Метель», Н.В. Гоголь «Шинель», Ф.М. Достоевский «Игрок», А.П. Чехов «Дама с собачкой», «Шуточка», «Медведь»);

- русской литературы (Тэффи «Жизнь и воротник»);

- современной литературы (Л.С. Петрушевская «Шопен и Мендельсон», Л. Улицкая «За что и для чего» и др.).

Отметим, что представленный выше список для чтения не является строго обязательным и в него могут вноситься изменения и коррективы (иногда это происходит и в течение учебного процесса), связанные с языковыми трудностями, предпочтениями студентов, актуальными/неактуальными темами художественного текста.

На что следует обращать внимание при отборе художественного текста для работы в иностранной аудитории по программе включённого обучения? Какие критерии следует соблюдать при этом?

В первую очередь, для сохранения единства и целостности обучения, программа курса должна отвечать требованиям, пожеланиям, рекомендациям направляющей стороны, ведь не все студенты (по разным причинам) имеют возможность приехать на несколько месяцев в Россию и продолжают своё обучение в университете-партнёре. Таким образом, программа принимающей стороны не должна отличаться /сильно отличаться от программы направляющей студентов на включённое обучение стороны.

Как правило, при отборе художественных текстов для работы в иностранной аудитории преподаватели руководствуются основополагающими критериями отбора – принципы обязательности и целесообразности, о которых

говорится в труде Е.Н. Верещагина, В.Г. Костомарова «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» [Верещагин, Костомаров 1983].

Несомненно, русская классическая литература отвечает принципу облигаторности, т.е. «узнаваемости» среди носителей языка, для которых написан текст. Но необходимо помнить о соблюдении принципа целесообразности. Например, на наш взгляд, представляется нецелесообразным даже на продвинутом этапе изучение таких крупных по объёму неадаптированных произведений, как роман, роман-эпопея, поэма и др. в первую очередь из-за критерия времени. Невозможно в полной мере оценить достоинства творений великих классиков за 2 или 4 аудиторных часа. Все усилия по проникновению в глубокий замысел произведения будут тщетны, а изучение художественного текста сведётся, в лучшем случае, к комментированному чтению отдельных эпизодов, в худшем – к комментарию со стороны преподавателя и пассивного восприятия со стороны студента. Такой вид работы не отвечает главному требованию методики РКИ – формированию коммуникативной компетенции студента.

На нашей кафедре в аудитории студентов из университета Сямэнь (КНР) несколько лет подряд велась работа над романом-эпопеей «Война и мир» Л.Н. Толстого и романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». На изучение каждого художественного текста отводилось по 30 часов аудиторного времени. Студенты читали, отвечали на вопросы, активно обсуждали, инсценировали, просматривали отдельные эпизоды, писали эссе – они были погружены в художественный текст, в том числе благодаря отведённому времени.

Таким образом, феномен времени, отводимого на изучение произведения по программе, является ещё одним из важнейших критериев при отборе художественного текста для работы в иностранной аудитории.

Учитывая критерий времени, преподаватель может остановить свой выбор на таких прозаических жанрах, как рассказ, новелла, небольшая по объёму

повесть. Для студентов, увлекающихся русской поэзией, будет полезным изучение творчества русских поэтов. Именно при изучении произведений данных жанров, есть большая вероятность того, что художественный текст будет прочитан студентами полностью, а для более глубокого восприятия текста на занятии останется время на обсуждение прочитанного.

Еще один критерий, которым необходимо руководствоваться – информативность художественного текста. Под «информативностью» следует понимать и круг событий, составляющих основу художественного произведения, и явления действительности, составляющие суть происходящего с героями. Сюда относятся также бытовые, культурно-бытовые и другие темы, которые могут найти отражение в учебно-речевой коммуникации на основе и в связи с текстом и влиять на формирование актуальных компетенций иностранных студентов. Так, студентов не оставляют равнодушными такие произведения А.П. Чехова, как: «Дама с собачкой», «Человек в футляре». Первый текст вызывает оживлённую дискуссию по поводу моральности или аморальности главных героев, обсуждение темы любви в современном обществе. При внимательном рассмотрении второго текста студенты проецируют понятие «футлярная жизнь» на современное общество – современные молодые люди Финляндии, Китая, Великобритании, по мнению студентов, ведут очень закрытую, замкнутую жизнь, похожую на жизнь Беликова, главного героя произведения. Задев студентов «за живое», текст вызвал у них спонтанное (или нет) желание высказать своё мнение посредством русского языка, что способствует формированию коммуникативной компетенции студентов.

Следует отметить, что помимо классических авторов, произведения которых составляют золотой фонд русской литературы и отражают кодифицированный литературный язык, на занятиях с иностранными учащимися продвинутого этапа обучения русскому языку необходимо уделять внимание художественным текстам и современным авторам. Художественные тексты таких современных писателей, как Л. Улицкая, Л. Петрушевская, В. Пелевин, П. Санаев, М. Шишкин, А. Геласимов и др., позволяют студентам познакомиться с

современным русским литературным языком, который и является объектом изучения иностранных учащихся. Через чтение современных художественных текстов происходит формирование представления у студентов о многообразии современной российской словесности.

Ещё одним критерием, влияющим на выбор текста, может быть также его тематика: исторические события, лежащие в основе сюжета произведения, среда, в которую погружено действие, т.е. те фоновые знания, которые неизменно составляют культуроведческий и страноведческий потенциал любого произведения высокого художественного уровня.

Например, такие произведения как «Собачье сердце» М.А. Булгакова, «Судьба человека» М.А. Шолохова, «Уроки французского» В.Г. Распутина вызывают у читателя-иностранца большой интерес, так как для их понимания необходимо погрузиться, в первом произведении, в исторический контекст, а последние два произведения рассказывают о всем понятных вещах – войне и жизни после войны. Кроме того, в каждом из произведений присутствует проблемность текста. Проблемность художественного текста - ещё один из критериев, который следует учитывать при отборе произведения для чтения.

Проблемность создаёт определенный психологический настрой, способствующий речемыслительной активности студентов-иностранцев. Это понятие, понятие «проблемности», означает наличие в тексте объективного противоречия или возможность создания такового между текстом, с одной стороны, и знаниями и опытом студента, с другой. Одним из наиболее привлекательных текстов в этом смысле является произведение С.Д. Довлатова «Креповые финские носки». Динамичный, яркий и непредсказуемый сюжет вызывает неподдельный интерес у читателей-иностранцев, особенно у студентов из Финляндии. Конечно, не все студенты сразу понимают глубокий смысл данного постмодернистского произведения, но всем понятен юмор и анекдотичность текста, а некоторые даже делятся своим опытом и опытом своих родителей, привозивших из Финляндии товары в Советский Союз.

Последним из критериев, о котором хотелось бы сказать, но который не находится на последнем месте при отборе текстов для чтения в иностранной аудитории, является критерий ориентации на целевую аудиторию.

Выше было упомянуто, что текст С.Д. Довлатова очень хорошо принимается финской аудиторией, но в аудитории студентов из Китая текст не вызвал сильных эмоций, несмотря на некоторую схожесть тем (ввоз челноками товаров повседневного спроса из Китая в Россию). Студенты из университетов Великобритании восхищаются творчеством Ф.М. Достоевского, а студентам из Китая представляются произведения автора «тёмными и депрессивными». Такое восприятие китайскими студентами произведений великого русского писателя связано, по их мнению, с тем, что он слишком реалистично описывает грязь и нищету Петербурга, Раскольникова, внутренние мучения героя, его агонию и убийство женщин, в то время как традиционная китайская литература призвана рассказывать читателям о прекрасных вещах – о любви, красоте, мире, гармонии.

Таким образом, отбирая произведения и формируя курс «Русская художественная литература» для иностранной аудитории, преподаватель, кроме вышеперечисленных критериев, должен учитывать национальную принадлежность иностранного студента.

В заключение хочется отметить, что вышеприведённые критерии отбора художественного текста для работы в иностранной аудитории, лишь попытка автора рассмотреть данную проблему, возникающую перед практикующими преподавателями по программам включённого обучения. Следует подчеркнуть, что здесь представлен не полный перечень критериев, которые должны удовлетворять методически эффективной подготовке и работе с художественным текстом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е.Н., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 269 с.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с.

3. Кулибина Н.В. Уроки чтения - праздник, который всегда с тобой [Электронный ресурс]. URL: <http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php> Дата обращения: 01.11.17.

4. Текст: теоретические основания и принципы анализа: уч.-науч. пособие / под. ред. проф. К.А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. 464 с.

### **Часть 3. Методические приёмы обучения чтению художественного текста**

Категория методов обучения даёт ответ на традиционный дидактический вопрос - как учить. Без методов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью. Метод – связующее звено между поставленной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели - содержание - методы - формы - средства обучения» является определяющей.

Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь к достижению цели». Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. Очевидно, что и в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей.

Метод обучения, по мнению отечественного методиста В. В. Голубкова, — «это такой способ обучения, который применяется систематически и оказывает большое влияние на общее направление педагогической работы» [Голубков 1962:69].

Широко распространенным в дидактике является также термин «приёмы обучения». Прием обучения - это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Каждый метод «располагает» соответствующими приёмами.

Основой классификации В. В. Голубкова взят источник знаний, причем ученый видит методы и приемы преподавания в живом процессе, в постоянно меняющихся условиях, когда один и тот же способ работы может быть или

методом, или приемом. Наиболее яркий пример — комментированное чтение, которое в 60-70-е гг. привлекало к себе внимание учителя как разновидность лекционного метода с элементами литературной беседы. Но комментированное чтение осталось все-таки приемом изучения литературы.

На иной основе построена классификация методов обучения литературе, созданная отечественным преподавателем и методистом Н. И. Кудряшевым. Он обуславливает систему методов обучения логикой познавательной деятельности учащихся при направляющем руководстве учителя [Кудряшев 1981: 190].

В системе методов Н. И. Кудряшева назван метод творческого чтения. Целью его является активизация художественного восприятия и в начале изучения произведения, и после анализа. Методические приемы, обеспечивающие реализацию метода творческого чтения: выразительное чтение, комментированное чтение, беседа, творческие задания по личным впечатлениям, постановка на уроке учебной проблемы. Виды учебной деятельности: чтение, заучивание, слушание, составление планов, рассказывание, создание отзывов, рассматривание иллюстраций. В целом речь идет о первой ступени в логике познания литературы.

Со следующей ступенью в логике познавательной деятельности связан эвристический метод. Более углубленный анализ текста неизбежно связывается с изучением элементов науки о литературе. Расширяется содержание изучаемого материала, идет поиск разрешения проблем. Данный метод чаще всего осуществляется в эвристической беседе. Приемы: построение логически четкой системы вопросов, что поможет осуществить самостоятельное добывание знаний, построение системы заданий по тексту, постановка проблем. Виды деятельности: подбор материала из художественного произведения, пересказ с элементами анализа текста, анализ эпизода, анализ образа-персонажа, составление плана к выступлению, к сочинению, постановка проблемы.

Исследовательский метод заключается в развитии умения самостоятельного анализа литературного произведения. Приемы реализации метода постановка проблемных вопросов, исследовательских заданий.

Исследовательский метод имеет много общего с эвристическим. Виды деятельности: самостоятельный анализ части и целого художественного произведения, сопоставление, оценка спектакля или кинофильма.

При репродуктивном методе обучающиеся получают знания как бы в готовом виде.

Развитию мысли обучающихся способствует проблемное изложение материала. Важно не само по себе репродуцирование готового материала, но и обобщение, суммирование знаний. Виды деятельности: запись плана или конспекта лекции учителя, работа по учебному пособию, подготовка сообщения по готовым материалам.

Следует отметить, что система классификации методов обучения литературе, созданная Н. И. Кудряшевым, ориентирована на взаимосвязь методов в реальном педагогическом процессе, в рамках конкретного урока, и, таким образом, вышеперечисленные методы и приёмы прекрасно реализуются в методической системе занятий по чтению художественного текста в иностранной аудитории.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного существует устойчивый методический аппарат работы с художественным текстом в иностранной аудитории, представленный Журавлёвой Л.С. и Зиновьевой М.Д. в пособии «Обучение чтению (на материале художественных текстов)» [Журавлёва, Зиновьева 1984: 98] и Кулибиной Н.В. «Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного» [Кулибина 2001: 264].

Данный методический аппарат отражает особенности и последовательность обучения чтению в иностранной аудитории и включает в себя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Ниже представлен краткий обзор этапов обучения чтению.

Предтекстовые задания направлены на устранение смысловых и языковых трудностей, на формирование навыков и умений чтения. В них учитываются лингвострановедческие, лексико-грамматические,



лингвостилистические, и структурно-смысловые трудности художественного текста.

Перед началом чтения произведения студента необходимо подготовить к восприятию. «Для адекватной рецепции существенно, чтобы мини-фон имелся до чтения художественного текста, а не после» [Верещагин, Костомаров 1976: 235]. Предтекстовая работа проводится под руководством преподавателя и направлена на пробуждение у студентов интереса к чтению.

Притекстовые задания направлены на коммуникативную установку, назначение которой – сделать процесс чтения целенаправленным (ознакомительное, изучающее чтение). Художественный текст студенты читают самостоятельно дома.

Послетекстовые задания направлены на проверку глубины и точности понимания прочитанного, с целью обеспечения творческого использования извлеченной информации.

Большая часть учебных пособий, методических разработок по аспекту «Чтение» разработаны на основе данного методического аппарата, зарекомендовавшего себя как оптимального при изучении художественного текста на разных этапах обучения и способствующего формированию важнейших умений данного вида речевой деятельности.

Одной из важнейших задач в процессе чтения и изучения художественного текста является формирование компетентного читателя через повышение качества чтения, уровня восприятия и глубины проникновения в художественный текст и, как следствие, развитие эмоционального восприятия прочитанного. Проблема восприятия художественного текста до сих пор волнует методистов, так как изучение художественного текста включает в себя и его понимание (основанное на смыслах) и восприятие (основанное на образах). «В процессе смыслового восприятия художественного произведения мысль читателя, или фокус его восприятия, постоянно перемещается с понятийного уровня мышления на уровень образов-представлений в поисках наиболее оптимального способа познания как отдельных мышления единиц текста, так и

текстового смысла в целом» [Кулибина 2001: 93]. Соответственно возникает вопрос, с помощью каких методических приёмов можно приблизить иностранного читателя не только к пониманию художественного текста, но и его восприятию близкому к носителю русского языка?

Отечественный методист Е.В. Квятковский справедливо отметил, что на пути учащихся к пониманию художественного текста, к восприятию ими идейно-образного богатства литературного произведения стоит большое число препятствий, таких как малый жизненный опыт, небольшая общая и речевая культура, неумение мыслить отвлеченно, в единичном различать проявление общего, недостаточная подготовленность к образному восприятию действительности [Квятковский 2002]. При изучении художественного текста в иностранной аудитории помимо перечисленных Е.В. Квятковским «препятствий», возникающих у читателя на пути к пониманию и восприятию художественного текста, у иностранного читателя возникает препятствие в виде национальной принадлежности.

Национальная обусловленность процессов понимания и восприятия художественного текста предопределяет тот факт, что в методике преподавания иностранных языков приоритетными в настоящее время являются направления, связанные с выявлением национально-специфических элементов текста, включение которых в программу обучения значительно расширит когнитивную базу учащихся и будет способствовать пониманию и восприятию конкретного художественного текста. Кроме того, это поможет снять некоторое психологическое напряжение, существующее в процессе чтения художественного текста на неродном языке, а также повысит качество знания иностранного языка в целом. Национальная специфика присутствует практически в любом художественном тексте и, как правило, отражена в лингвострановедческом аспекте его анализа, но, несмотря на очевидность культурологического аспекта изучения текста, в настоящее время по-прежнему недостаточно разработана методика планомерной и системной работы с ним.

В зависимости от уровня понимания содержания и смысла текста выделяются виды чтения, под которыми понимается набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно [Фоломкина 2005: 22]. В классификации видов чтения С.К. Фоломкиной выделяется просмотровый, поисковый, ознакомительный и изучающий виды чтения. Когда речь идет о филологическом профиле учащихся, чтение становится и целью, и средством обучения иностранному языку, поэтому методисты обращаются к последнему виду чтения – изучающему.

Изучающее чтение предполагает достижение полного и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Несмотря на высокую степень автоматизма такое чтение протекает медленно, так как предполагает многократное перечитывание текста с учетом решения новых задач. Основные умения, обеспечивающие данный вид чтения:

- интерпретация и умение толковать трудные для понимания лексические единицы;

- умение отделять объективную информацию от субъективной;

- умение выявлять имплицитную информацию в структуре художественного текста;

- понимание содержания с опорой на фоновые знания и широкий контекст и др. [Гальскова, Гез 2004: 232].

В процессе работы с художественным текстом на занятиях с иностранными учащимися важнейшую роль приобретает способ прочтения художественного чтения. Как нам кажется, одним из методов сделать текст эффективным учебным материалом, позволяющим развивать навык зрелого изучающего чтения, заключается в использовании предтекстовых, послетекстовых и притекстовых упражнений в комплексе с развернутым лингвокультуроведческим комментарием к тексту через один из самых популярных среди учителей-практиков приёмов – **комментированное чтение**.

Традиционно комментирование используется как способ анализа художественного произведения. В методике и практике работы над художественным текстом определились следующие виды комментариев:

- лингвистический комментарий (раскрытие семантики и этимологии слова, разъяснение значения образных средств);

- исторический и социально-бытовой комментарий (толкование исторических фактов, событий, имен, названий, бытовых и этнографических деталей);

- литературоведческий комментарий, связанный с характеристикой эпохи и литературных течений, с разъяснением литературоведческих терминов;

- идейно-стилевой комментарий, в процессе которого делаются наблюдения над образной и идейно-тематической стороной произведения.

Подобный комментарий всегда обогащает восприятие студентами текста, создает положительную мотивацию обучения.

Комментированное чтение способствует более глубокому проникновению в идейно-художественную ткань произведения, поэтому уроки комментированного чтения, несомненно, можно назвать уроками обучения искусно читать. Обращая внимание учащихся на художественные детали, на пейзаж, на портреты героев, на особенности языка, на мысли писателя, на подтекст произведения, преподаватель учит вдумчивому чтению, и это положительно влияет на качество чтения.

Приведём пример того, как без отсутствия комментированного чтения или первичного предтекстового комментария не совсем правильно был понят и воспринят иностранными студентами художественный текст С.Д. Довлатова «Креповые финские носки» (1986-1991). Как показала устная притекстовая беседа, у многих обучающихся после самостоятельного первичного прочтения произведения появилось такое мнение об этом тексте: «ничего особенного», «простой (короткий) рассказ», «автор рассказал о смешном случае из своей жизни». На вопрос: «Как вы думаете, в какое время происходит действие рассказа?», одни предположили, что речь идёт о 90-ых годах 20 века, другие

затруднились с ответом. На вопросы: «Что хотел автор сказать своим произведением читателям?/ «Какой посыл несёт в себе этот текст?», многие пришли к выводу, что автор сообщает о том, что нельзя заниматься спекуляцией.

Такое банальное восприятие художественного текста, по нашему мнению, явилось результатом отсутствия у студентов фоновых знаний культурного контекста, отражающих в данном конкретном случае социальные стороны жизни советского общества, и знаний кодового языка постмодернистского художественного текста.

Комментированное чтение и постановка проблемных вопросов помогают студентам приблизиться к более глубокому пониманию и восприятию текста, раскрытию авторской позиции. В предтекстовой работе преподаватель знакомит студентов с жизнью и творчеством писателя, делая особый акцент на следующих этапах: учёба писателя в Ленинградском государственном университете на отделение финского языка филологического факультета (1959-1962); его литературные произведения и отношение к ним советской власти; отъезд писателя за границу. Сообщается о таком масштабном явлении в советское время 50-х-80-х годов XX века, как фарцовка/спекуляция.

Во время комментированного чтения художественного текста предлагаем студентам обратить внимание на образы главных героев, рассказчика и Фреда Колесникова, выбрать из текста во время чтения всю понятную (эксплицитную) информацию о них: имя героя – повествование ведётся от первого лица/ необычном имени для советского человека – Фред; учёба (филологический факультет/ отсутствует информация); «работа» (фарцовка); образ жизни (жизнь, требующая больших затрат); окружении (Ася / Рымарь).

С целью раскрытия имплицитной информации просим студентов найти в тексте и перечитать ответы на следующие вопросы: «Почему рассказчик поступил на филологический факультет?» (среди неточных наук филология занимает первое место), «Почему решил работать с Фредом?» (из-за долгов и нехватки денег), «Какими ему виделись друзья Аси?» (Все они казались загадочными, сильными и привлекательными), «Почему Фред занимается

фарцовкой?» (хочет «жить по-человечески», не как «человеческий середняк», не как все, живущие под общепринятые штампы), «Что объединяет рассказчика и Фреда Колесникова?» – желание жить, не ограничивая себя социальными рамками и границами.

Таким образом, с помощью комментированного чтения и постановки проблемных наводящих вопросов мы подводим студентов к раскрытию скрытого авторского смысла данного художественного текста – желание человека быть свободным в раскрытии собственной человеческой индивидуальности.

Послетекстовые творческие задания – выразительное чтение отдельных понравившихся фрагментов художественного текста, обсуждение прочитанного, сопоставление с другими произведениями искусства: кино, картины; инсценирование, творческий пересказ, подготовка и выступление студентами с компьютерной презентацией, написание творческих работ – направлены, по нашему мнению, на более глубокое понимание и восприятие иностранными студентами художественного текста.

На занятиях через комментированное чтение мы стремимся к тому, чтобы художественный текст был воспринят студентами не только с позиции иностранца, а так, как этот текст мог бы воспринять русский человек. Безусловно, не всегда всё зависит от преподавателя, многое зависит и от самих студентов, их читательского опыта на родном языке, интересов и заинтересованности в изучаемом предмете.

Таким образом, именно изучающее чтение с использованием творческого комментированного чтения в иностранной аудитории на продвинутом этапе обучения помогает студентам подготовиться к самостоятельному чтению художественных текстов, расширить, систематизировать и актуализировать свои знания в области языка и культуры, использовать их в повседневной жизни.

Следует отметить, что при всём многообразии современных методов и приёмов в методике преподавания литературы преподавателю следует отдавать предпочтение тем методам и приёмам, которые будут эффективны в конкретной

аудитории и будут способствовать пробуждению интереса у студентов к чтению, изучению русского языка и культуры.

Работая в иностранной аудитории и ставя перед собой цель – подготовить студентов к самостоятельному чтению художественных текстов на русском языке – преподаватель-практик должен уделять особое внимание формированию у студентов лингвокультурной компетенции, как одной из базисных компетенций при формировании высокой иноязычной профессиональной компетенции.

Проблеме формирования лингвокультурной компетенции при изучении русской литературы посвящена следующая часть.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. М., Изд.: Академ А, 1999. [Электронный ресурс]. URL: [http://samlib.ru/m/molina\\_m\\_a/metodika\\_lit.shtml](http://samlib.ru/m/molina_m_a/metodika_lit.shtml) (дата обращения: 12.04.2017).
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура (лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного) 2-е изд. Перераб. и доп., М. «Русский язык», 1976. 248 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Уч. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004. 336 с.
4. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М., 1962. 69 с.
5. Журавлёва Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1984. 98 с.
6. Квятковский Е.В. К концепции литературно-художественного образования школьников [Текст]: [в свете отношения учащихся сред.шк. Москвы и Моск. обл. к искусству (по данным анкетирования)]. / Е.В. Квятковский // Эстетическое воспитание: опыт, проблемы, перспективы. М.: б.и., 2002. С. 122-141.
7. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. М., 1981. 190 с.

8. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с.

9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Минск: Высшая школа, 2005. 255 с.

#### **Часть 4. Формирование лингвокультурной компетенции при изучении русской литературы**

Сегодня перед высшим образованием поставлена задача подготовки специалиста, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов. В связи с этим проблема формирования высокого уровня иноязычной профессиональной компетентности вуза представляется значимой и актуальной. Иноязычная профессиональная компетентность характеризуется наличием языковой, речевой, компенсаторной, социокультурной, коммуникативной, лингвокультурологической, предметной, информационной и самообразовательной.

Одной из главных составляющих иноязычной коммуникативной компетенцией является лингвокультурологическая компетенция, составляющая, возможно, главную цель обучения.

Лингвокультурологическая компетенция предполагает владение не только речевыми умениями, но и знаниями законов, обычаев, культурных традиций, менталитета страны изучаемого языка с целью успешного межкультурного общения и осуществления «диалога культур» [Бородина 2013].

Довольно часто возникает ситуация, когда иностранные студенты говорят о просмотренном фильме или прочитанной книге так: «И слова понятны, и действия, но ничего не понятно». Это значит, что имеющаяся на данном этапе лингвокультурологическая компетенция не соответствует русской языковой картине. В данном случае речь идёт о несостоявшейся межкультурной коммуникации из-за незнания базовых лингвокультурных единиц.



Под базовыми лингвокультурными единицами подразумеваются «ключевые слова» и выражения, которые отражают важные особенности культуры народа, пользующегося данным языком. Кроме этого, они должны быть значимыми, общеупотребительными, а также применяться в составе фразеологизмов и пословиц. Базовые лингвокультурные единицы должны отражать как культурные, политические, социальные, экономические, образовательные, исторические и другие стороны жизни, так и национальное сознание, национальный менталитет [Халупо 2011: 164].

Таким образом, задача преподавателя, работающего над художественным текстом в данной аудитории, - погрузить читателя в языковую культуру на материале классической и современной литературы, выйти на уровень понимания особенностей национального мышления. Для того чтобы студент-иностранец проник в замысел автора, смысл произведения, необходимо пройти путь от слова к элементам высшего уровня (теме, идее).

Так, предваряя знакомство с русскими писателями и русской литературой XIX века, студентам предлагается вводная лекция «Россия в начале XIX века», с помощью которой снимается определённый уровень сложности.

На лекции представляются следующие базовые лингвокультурные единицы:

- сословия и классы (дворянство, духовенство, купечество, казачество, крестьянство, крепостное крестьянство, «Табель о рангах»);

- политический строй России (самодержавная монархия, царь – высшая законодательная и распорядительная власть – Павел I, Александр I (Благословенный), Николай I);

- исполнительная власть (чиновники, бюрократический произвол);

- исторические события - Отечественная война 1812 года, подавление восстания декабристов -1825 год;

- символ эпохи – А.С. Пушкин. «Золотой век русской литературы».

В конце лекции предлагается ряд вопросов, которые помогают студентам самим определить уровень усвоения информации, а при посещении

краеведческого музея города (по курсу «Общественная жизнь России») обогатить свои знания об этом времени.

Организация учебного процесса по курсу «Русская художественная литература XIX-XX веков» строится по следующей схеме: лекционное занятие - практическое занятие – практическое занятие.

Целью лекционных занятий является знакомство студентов с эпохой, биографией (представление историко-литературной биографии с цепочной композицией, где жизнь писателя изображается как ряд цепочных событий в хронологической последовательности) и творчеством писателя. В центре текста-биографии находится творческая личность, поэтому на текстовом уровне находит своё отражение большой объём «реалиеведческой» информации. «Биографии, принадлежащие к национальной культурной парадигме, являются источником фоновых знаний, языковых единиц с национально-культурным компонентом» [Проконина 2007]. На лекционных занятиях происходит знакомство студентов с базовыми лингвокультурными единицами, позволяющими подготовиться к первичному прочтению художественного текста.

На практических занятиях ведётся непосредственная работа с художественным текстом. Прежде всего, это работа по уровню восприятия студентами основного содержания художественного текста, затем добывается не только общая, но и дополнительная информация. На данном этапе к художественным текстам формулируются следующие типы вопросов и заданий: составление плана; краткий пересказ; характеристика действующих лиц произведения; выборочное чтение строк или отрывков из произведений в соответствии с установкой.

На следующем этапе, ведётся работа, в которой оценивается не только содержание, но и его языковое выражение. Это работа над теми эксталингвистическими трудностями, с которыми студенты сталкиваются в ходе работы над художественным текстом.

Из опыта работы, сложной для восприятия оказывается, во-первых, безэквивалентная лексика, которая присуща только данному языку и культуре; во-вторых, сложными для понимания являются прецедентные тексты, которые представляют собой заглавие, цитату, имя персонажа, эпитафия и др.; в-третьих, мифологизированные языковые единицы могут мешать полному пониманию художественного текста (архетипы, обряды, поверья, ритуалы и обычаи); в-четвёртых, даже речевое поведение может стать камнем преткновения для понимания и восприятия художественного текста.

Так, изучая произведение А.С. Пушкина «Станционный смотритель», студенты сталкиваются с реалиями-историзмами (станционный смотритель, ротмистр, гусар, ямщик, муромский разбойник, подьячий, роковая книга, подорожная, сени), фразеологизмами («Что с возу упало, то пропало», «чин чина почитай», «заблудшая овечка»), прецедентными текстами (эпитафия к тексту – «Коллежский регистратор, Почтовой станции диктатор.» [Пушкин 1981: 83]; имя собственное Самсон, притча о блудном сыне, Петербург, Демутов трактир, церковь Всех Скорбящих), обрядом (вернее сказать, его отсутствием – дочь не получает отцовского благословения, следовательно её не ждёт счастливая жизнь, а только раскаяние) незнание которых может привести к непониманию идеи художественного текста.

Кроме этого, обращаем внимание студентов на речевой этикет: обращение рассказчика к Самсону – «Узнал ли ты меня?» - на контрасте с вопросом Самсона – «Так вы знали мою Дуню?» [Пушкин 1981: 84]; обращение Самсона к Минскому – «Ваше высокоблагородие!... сделаете такую божескую милость! - на контрасте с репликой Минского в адрес Вырина – «Чего тебе надобно? – сказал он ему, стиснув зубы, - что ты за мною всюду крадёшься, как разбойник? Или хочешь меня зарезать? Пошёл вон!» [Пушкин 1981: 89]. Благодаря таким контрастным репликам студенты могут дать оценочные суждения о том, как герои произведения относятся друг к другу.

Погрузить студентов в атмосферу девятнадцатого века, познакомить с жизнью станционных смотрителей, дворян, создать у студентов представление

об их образе жизни помогает посещение музея Государственного музея С.А. Пушкина в г. Торжке (филиал Тверского государственного объединенного историко-архитектурного и литературного музея). Помимо воссозданного в музее интерьера почтовой станции, гостиной дворянского дома XIX века, студенты принимают участие в интерактивных экскурсиях, повышающих интерес к истории и культуре России.

На заключительном этапе, высшем уровне, осуществляется осмысление идеи художественного произведения. Вопросы и задания призваны определить уровень овладения финскими студентами лексическими особенностями художественного текста как средством понимания его авторского замысла: выражение своего мнения по поводу прочитанного с обоснованием его; выявление авторской позиции; сопоставление авторской позиции со своим мнением; актуальность произведения в наше время.

Систематизировать полученные знания, использовать их в повседневной жизни и самостоятельно приобретать знания с использованием различных источников информации и современных информационных технологий студенты могут при подготовке компьютерной презентации или написании эссе по изученному произведению. Таким образом происходит понимание, усвоение и актуализация базовых лингвокультурных единиц, с которыми сталкиваются студенты.

Через изучение литературных произведений происходит знакомство студентов с культурой, с образом жизни и этическими нормами русского народа, восприятию и пониманию фактов языка. Кроме того, на продвинутом этапе обучения материал художественного произведения является одним из мощных средств, побуждающих студентов к выражению своих собственных чувств, идей, переживаний на иностранном (русском) языке. И хочется верить, что проводимая аудиторная и внеаудиторная работа способствует эффективному обучению студентов лингвистическому, лингвокультурологическому и лингвострановедческому анализу художественного текста, формированию их

лингвокультурной компетенции, углублению навыков самостоятельного анализа текста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баграмова Н.В. Компетентностный подход в практике обучения иностранным языкам / Н.В. Баграмова. М.: Феникс, 2005. 315 с.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
3. Проконина Ж.К. Инновационные технологии в обучении языку специальности на начальном этапе (на основе биографических текстов). // Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ. Т.6(2). София, 2007. С.367-371.
4. Пушкин А.С. Станционный смотритель. Собр. соч. в десяти томах. Т.V. М., 1981. С.83-93.
5. Турунен Н. Русский учебный текст как разновидность дидактического дискурса. Опыт лингводидактического исследования в аспекте межкультурной коммуникации. Jyväskylä: University of Jyväskylä 1997.
6. Халупо О.И. Компетентностный подход с точки зрения лингвокультурного аспекта. // Альманах современной науки и образования. №10 (53). 2011. С.163-164.
7. Шкатова Л.А. Словарь лингвокультурной грамотности как компонент контрольно-измерительных материалов. // Проблемы истории, филологии, культуры. М.-Магнитогорск-Новосибирск: Аналитик. №2 (24). 2009. С.738-741.

#### **Часть 5. Комментированный просмотр художественного фильма как один из приёмов изучения литературного произведения**

Как показывают наблюдения, современный студент в большей степени ориентирован на книгу как учебник, пособие, энциклопедию, а не как на художественное произведение, при общении с которым можно получить

радость, эстетическое удовольствие, духовное потрясение. Совершенно иначе обстоит дело с экранными искусствами.

Художественный фильм – одно из наиболее популярных средств наглядности благодаря яркости и выразительности зрительного ряда, его доступности для восприятия. Он позволяет значительно интенсифицировать учебный процесс, способствует реализации принципа наглядности. Кроме того, привлечение экранного искусства создаёт третью реальность, призванную помочь «разгадать» все тайны жизненной и художественной реальностей.

Методикой литературы, начиная с 20-х годов прошлого века, был накоплен богатый опыт в применении художественного кинофильма и элементов киноязыка на уроках литературы. Художественный фильм применялся на уроках с воспитательной, просветительской и идеологической целями.

В середине прошлого века возникла методическая проблема – опасность подмены чтения книги просмотром её экранизации. В 70-80-е годы использование фильмов в процессе обучения становилось более мотивированным, включённым в сложную систему проблемного изучения художественного произведения (книги).

В 90-е годы осмысливается опыт методистов прошлых лет и ведётся работа по созданию научно обоснованной системы, позволяющей при помощи обращения к искусству кино преодолевать трудности в восприятии литературного произведения.

В практике изучения литературных произведений очень часто знакомство с книгой происходит посредством экранных произведений, и если восприятие фильма осуществляется не по эстетическим законам, то это ведёт к усилению наивно-реалистического отношения к книге. Киноопыт и читательский опыт в сознании современного человека не всегда пересекаются, так как при выборе фильма для просмотра или книги для чтения реализуются разные установки на общение с этими видами искусства. Автоматического опыта читателя на опыт зрителя также не происходит. Это возможно только при

методически выверенном диалоге между книгой и фильмом, при особом педагогическом воздействии. Исследования отечественных методистов по литературе (Р.В. Глинтерщик, М.Г. Качурина, В.Г. Маранцмана и др.) и кинопедагогов (И.В. Вайсфельда, Н.С. Горницкой и др.) показали, что возникновению эстетических реакций на художественное произведение, в том числе на произведение экрана, способствует развитие аналитических способностей учащихся.

Используя на занятиях по литературе в иностранной аудитории художественный фильм, преподаватель сталкивается с проблемой выбора между «литературоцентристской» и «киноцентристской» моделями взаимодействия двух смежных видов искусства. Необходимо помнить о равноправном участии литературы и кинематографа как искусств в процессе литературного образования студентов. Поэтому наиболее оптимальным вариантом является комментированный просмотр художественного фильма. В первую очередь потому, что при такой работе над литературным произведением происходит дифференциация кинообраза и литературного образа.

Кроме этого, сопоставление литературного произведения и его экранизации способствует обнаружению конфликта между художественной концепцией писателя и её режиссерской реализацией. Кроме того, комментированный просмотр фильма способствует углублению зрительского и читательского восприятия образа (образов) героя (героев).

Исходя из такого рода логики, комментированный просмотр художественного фильма на занятиях по литературе позволяет решить проблему наглядности, дифференцировать литературный образ и кинообраз. Кроме того, такой приём работы вовлекает студентов в дискуссию на тему художественной концепции писателя и её режиссёрской интерпретации и помогает подвести к диалогу между книгой и фильмом, что способствует обнаружению конфликта между концепцией писателя и её режиссёрскими реализациями. Одновременно, данный вид работы способствует развитию межкультурной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык и культуру.

В этой связи следует помнить, что носителю русского языка и культуры в адекватном восприятии фильма помогает его жизненный опыт, но для представителя иной лингвокультурной среды необходимы специальные разъяснения. Понимание художественного фильма, по мнению коллег из Финляндии, предполагает знание лингвострановедческих реалий и культурно-исторических особенностей той или иной эпохи [Лобский, Турунен 2015].

На кафедре русского языка и культуры университета Ювяскюля (Финляндия) в рамках занятий по истории русской культуры проводится курс, ориентированный на кино. Как представляется преподавателям, в практике обучения русскому языку и культуре, особенно при формировании межкультурной компетенции, российским фильмам должно уделяться больше внимания. Данный курс имеет следующую структуру: после вводного инструктажа для студентов организуется коллективный просмотр фильмов, затем участники курса собираются в группах без преподавателя в удобное для них время для самостоятельного обсуждения фильмов. В конце семестра устраивается семинар, на котором подводятся итоги работы на курсе. По мнению организаторов данного курса, описанная в статье структура курса, отвечает требованиям современной лингводидактики, а предлагаемый подход способствует развитию межкультурной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык и культуру [Лобский, Турунен 2015].

Экранизации литературных произведений могут быть использованы в учебном процессе целиком или фрагментарно, с разными целями в зависимости от качества экранизации, режиссерской концепции и видения преподавателем системы работы над литературным произведением.

Рассмотрим возможные формы работы с видеоматериалом.

Для создания необходимого эмоционального настроения у студентов показ небольшого фрагмента обычно проводится перед началом работы над произведением. Этот приём, по мнению методистов, наиболее эффективен для фильмов, стремящихся передать историческую обстановку и бытовые подробности. Например, «Судьба человека», «Война и мир» С. Бондарчука,



"Собачье сердце" В. Бортко, а также используются и литературно-музыкальные композиции по литературным произведениям или их фрагментам, например, по повести А.С. Пушкина «Метель».

Отдельные эпизоды фильма могут быть показаны как иллюстрация литературного произведения и могут служить элементом анализа образа героя (героев). Их обсуждение проводится по системе вопросов или заданий, помогающих студентам сравнить замысел писателя и его интерпретацию режиссером фильма. Особое внимание обращается на детали, помогающие перевести словесно выраженную мысль на язык кино: грим, костюм, жест и мимика актеров, интерьер и пейзаж в видеоряде. Обязательным моментом является обсуждение новых деталей или отсутствие указанных писателем: не искажает ли это содержание или идею литературного произведения.

Просмотр художественного фильма можно полностью использовать на завершающем этапе работы над произведением, после того как у студентов сложится свое представление о внешности и характере персонажей и обстановке, станет ясна идея произведения. Такой просмотр завершается коллективным устным обсуждением фильма, поэтому студентам предварительно даются задания сравнить увиденное на экране с текстом литературного произведения и собственным восприятием, оценить успешность воплощения текста средствами актерской игры, декораций, музыкального сопровождения, закадрового текста. Эта форма работы применяется в основном на уроках, посвященных самостоятельно прочитанным, а затем обсужденным в аудитории произведениям: «Первая любовь» И.С. Тургенева, «Судьба человека» М.А. Шолохов, «Уроки французского» В.Г. Распутина.

На наш взгляд, комментированный просмотр художественных фильмов как один из приёмов изучения художественного произведения помогает студентам более глубокому погружению как в художественный текст, так и в художественную киноленту. Данный приём работы предоставляет студентам возможность увидеть различие в изобразительных средствах, используемых литературой и кинематографом, что помогает развить критическое отношение к

увиденному на экране и привлекать внимание студентов к слову в художественном тексте.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Есин А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения. М., 1999. Учебное пособие. – 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2000. 248 с.
2. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. М.: Флинта: Наука, 2002. 296 с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.
4. А.С. Лобский, Н.П. Турунен Использование художественных фильмов при формировании межкультурной компетенции в финской аудитории. / 5. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: Материалы II Международного семинара, посвящённого 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. Тверь, 2015. С. 356-362.
6. Использование видеоматериалов на уроках литературы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kopilkaurokov.ru/literatura/prochee/ispol-zovaniie-vidieomaterialov-na-urokakh-litieratury-stat-ia> Дата обращения 20.12.2016

#### **Часть 6. Проблемы контроля усвоения/овладения материалом при чтении русской художественной литературы**

Организация контроля знаний и умений студентов в процессе обучения является важнейшим условием успешности образовательного процесса. Какой бы педагогической концепции ни придерживался преподаватель, контроль остаётся обязательным элементом в методической структуре урока.

Контроль позволяет преподавателю получить информацию о результатах работы группы или одного студента, о результатах своей работы. Студенту

контроль помогает узнать о своих успехах или неудачах, внести коррективы в учебную деятельность [Щукин 2003: 276] .

Традиционно различают четыре вида контроля результатов деятельности студентов: предварительный, текущий, промежуточный, итоговый.

Предварительный контроль проводится в самом начале учебного процесса в виде теста, проверяющего знания по лексике и грамматике, письму и чтению. Цель предварительного контроля – определить имеющийся у студентов уровень владения русским языком. Несомненным плюсом данного контроля является возможность сформировать учебные группы в соответствии с уровнем подготовки студентов к овладению деятельностью.

В соответствии со спецификой курса «Русская художественная литература» и целей его преподавания основным объектом контроля считается уровень владения студентами коммуникативной, предметной компетенциями.

Коммуникативная компетенция:

Студент может обсуждать прочитанное произведение с носителями русского языка или со своими соотечественниками. В состоянии рекомендовать соотечественникам для чтения произведения русской литературы.

Предметная компетенция:

Студент в состоянии определить жанр прозаического произведения, тему, идею, системы образов (комплексный анализ художественного текста), место произведения в мировой литературе.

Организация контроля должна ориентироваться на уровень владения иностранными студентами русским языком.

**На уровне А2-В1** студент должен иметь общее представление о творчестве писателей и темах их произведений. Может рассказать сюжет произведения, сообщить информацию о главных и второстепенных героях. Студент участвует в обсуждении произведения в аудитории. Выполняет тестовые задания на множественный выбор, соотнесения, исключения лишнего.

Работа по произведению осуществляется только после комментированного чтения.

**На уровне В1:** Студент в полном объёме **понимает** и знает содержание текста: главные и второстепенные герои, их поступки; способен на глубокое восприятие произведения. Определяет место и значение художественного текста для русского народа. Активно участвует в обсуждении произведения: истории создания текста, идеи. Создаёт собственный текст (устный и письменный) на необходимую тему с учетом условий и целей коммуникации и в соответствии с нормами русского литературного языка Самостоятельное и творческое чтение текста.

**На уровне В1-В2:** Студент анализирует и интерпретирует художественное произведение, использует полученные сведения по истории и теории литературы (тематика, проблематика, система образов, особенности композиции, изобразительно-выразительные средства языка, художественная деталь); определяет род и жанр произведения; сопоставлять литературные произведения; выявлять авторскую позицию.

Студент соотносит события русской истории, «сквозные» и ключевые темы прочитанных художественных произведений русской литературы с общественной жизнью и культурой своей страны; даёт собственную оценку поступкам героев, явлениям, событиям.

Выбор формы контроля на каждом конкретном уроке определяется тем, какую цель ставит преподаватель:

-проверить степень знания и **понимания** текста художественного произведения; глубину понимания проблем, поставленных автором, знание теоретико-литературного материала;

-выявить степень владения умением работать со справочной литературой; с текстом художественного произведения (находить средства выразительности; анализировать эпизоды прозаического текста, лирического произведения, художественные образы);

-выявить способность учащихся к творчеству.

В зависимости от поставленной цели в каждой конкретной аудитории преподаватель сам выбирает подходящую форму из богатого арсенала педагогических средств.

Это может быть:

- тестирование;
- письменные ответы на послетекстовые вопросы;
- литературный диктант;
- творческий пересказ текста (от лица главного/второстепенного героя);
- инсценирование;
- работа студентов с карточками-информаторами;
- индивидуально-групповая работа;
- задания исследовательского характера;
- интерпретация текста художественного произведения;
- аналитическая беседа;
- компьютерная презентация (проектная работа);
- эссе.

Вышеперечисленные формы контроля могут быть применены в текущем или промежуточном контроле. Главная задача преподавателя состоит в том, чтобы студенты не «тряслись как осиновый лист» при слове «контроль/проверка», а получали возможность продемонстрировать свои знания, свой рост относительно собственных достижений.

Рассмотрим представленные формы контроля на конкретных примерах.

Известно, что одним из самых распространённых средств контроля является **тест**. Ниже мы предлагаем пример теста на оценивание знаниевого компонента компетенции.

Тестовые задания к произведению А.С. Пушкина «Станционный смотритель»

**Инструкция по выполнению теста.**

Время выполнения теста – 50 минут.

Во время теста можно пользоваться словарём.

Выбранный вариант ответа отметьте V.

Если вы хотите исправить свой выбор, зачеркните предыдущий вариант и поставьте напротив нового ответа V.

Задания.

Тест представлен тремя типами тестовых заданий – множественный выбор, определение последовательности и соответствия, задания открытого типа – каждый из которых оценивается соответствующими баллами.

Оценивание теста.

Максимальный балл за выполнение теста – 42 балла (100 %).

Минимальный балл за выполнение теста – 30 баллов (70 %)

Соответствие баллов оценке:

42-39 баллов соответствуют оценке 5 – «отлично»;

38- 34 балла соответствуют оценке 4 – «хорошо»;

33-30 баллов соответствуют оценке 3 – «удовлетворительно»;

Менее 30 баллов соответствует оценке 2 – «неудовлетворительно».

### **I. Тестовые задания множественного выбора.**

Задание 1. За каждый правильный ответ – 1 балл.

Выберите один правильный вариант ответа.

1. Произведение А.С. Пушкина относится к следующему эпическому жанру:	а) рассказ б) повесть в) роман г) поэма
2.Сборник, в который вошло произведение «Станционный смотритель» называется...	а) «Повести Пушкина» б) «Проза Пушкина» в) «Повести Ивана Петровича Белкина» г) «Повести покойного Ивана Петровича Белкина»

3. Библейская притча, положенная в основу произведения называется...	а) история о весёлом парне б) история о свободолюбивом юноше в) история о недовольном ребёнке г) история о блудном сыне
4. Главного героя произведения зовут...	а) Симон б) Самсон в) Сергей г) Самрат
5. Имя главного героя означает...	а) «делец» б) «работник» в) «служитель» г) «прислуга»
6. Образ Вырина можно отнести к такому типу литературного героя, как...	а) «лишний человек» б) «герой нашего времени» в) «благородный герой» г) «маленький человек»

Максимальный балл за выполнение этого задания – 6 баллов.

## II. Тестовые задания на последовательность и соотнесение.

Задание 2. За каждое правильно выполненное задание – 8 баллов.

1. Определите хронологическую последовательность событий, происходящих в повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель»

Ответ оформите в виде таблицы, расположив под порядковым номером соответствующую букву.

- а) знакомство автора с семьёй Вырина;
- б) общее описание станционных смотрителей;
- в) рассказ Вырина об обмане молодого гусара Минского;
- г) первый приезд автора на станцию;
- д) приезд на станцию барыни;
- е) поиск Самсоном Выриным своей дочери;
- ж) второй приезд автора на станцию;
- з) третий приезд автора на станцию.

1	2	3	4	5	6	7	8

2. Определите последовательность описания автором картинок, висевших в комнате зрителя и изображавших историю блудного сына.

Ответ оформите в виде таблицы, расположив под порядковым номером соответствующую букву:

- а) беспокойный юноша пасёт свиней;
- б) почтенный старик отпускает своего сына из дома;
- в) возвращение молодого человека домой;
- г) развратное поведение юноши.

1	2	3	4

2. Соотнесите должности героев произведения с определением их в «Табели о рангах».

Ответ оформите в таблице, расположив под порядковым номером соответствующую букву.

Название должности	Определение
1. Гусар	а) подполковник в пехоте б) генерал-майор в) ротмистр кавалерии г) ротмистр пехоты
2. Станционный смотритель	д) провинциальный секретарь е) коллежский регистратор ж) коллежский секретарь з) провинциальный регистратор



3.Лекарь	и) государственный чиновник, обслуживающий гражданских людей к) государственный медицинский чиновник, обслуживающий военных. л) государственный медицинский чиновник, обслуживающий гражданских людей и военных м) государственный чиновник, обслуживающий людей только в городе.
----------	--

Заполните таблицу.

1	2	3

Максимальное количество баллов за правильное выполнение данного задания – 24 балла.

### III. Тестовые задания открытого типа.

Задание 3. За каждый правильный критерий – 1 балл.

В правом столбце таблицы продолжите мысль предложения из левого столбца.

1. Главного героя повести Самсона Вырина можно отнести к «маленькому человеку», потому что он...	а) _____ б) _____ в) _____ г) _____
2. Перечислите изменения, произошедшие с Самсоном и его бытом после отъезда дочери.	а) _____ б) _____ в) _____ г) _____

3. После разлуки с отцом и жизни в Петербурге Дуня стала...	а) _____ б) _____ в) _____ г) _____
---	--

Максимальный балл за выполнение данного типа тестового задания – 12 баллов.

Отрицательной стороной тестирования является то, что тест не всегда объективно отражает уровень знаний студентов. Но такая форма работы понятна и интересна студентам.

Следующая форма контроля, помогающая студентам запомнить орфографическое написание слов, расширить лексический запас и фоновые знания и, в некоторой мере, выяснить степень понимания текста – литературный диктант.

Методика проведения данной формы работы такая же, как при словарном диктанте. Студентам предлагается записать под диктовку слова и словосочетания, затем написать лексическое значение данным словам и словосочетаниям.

Так, по произведениям Н.В. Гоголя «Петербургские повести» можно провести диктант по именам и фамилиям главных героев (Пирогов, Пискарёв, Ковалёв, Поприщин, Башмачкин), с объяснением значения фамилии.

В данном случае студенты, во-первых, запоминают фамилии главных героев облигаторного текста, во-вторых, вспоминают об особенностях гоголевских текстов – говорящие фамилии.

Следует отметить, что такая форма контроля очень хорошо проходит в аудитории студентов из Китая (аудирование, письмо).

Третья форма контроля – работа студентов карточками-информаторами.

Карточки-информаторы могут содержать дополнительную историко-культурную информацию, мемуарные фрагменты, выдержки из критических статей.

Такая форма контроля может проводиться в группах продвинутого этапа обучения (студенты из Финляндии, Китая).

Целью данной формы контроля является расширение кругозора студентов.

Ниже приведён пример карточки-информатора по сборнику Н.В. Гоголя «Петербургские повести»

Карточка-информатор №1.

Задание 1.

Прочитайте текст.

«Тишина в нём (Петербурге) необыкновенная, никакой дух не блесит в народе, все служащие да должностные, все толкуют о своих департаментах да коллегиях, всё подавлено, всё погрязло в бездельных, ничтожных трудах».

«Вы не поверите, как много в Петербурге издерживается денег. Несмотря на то, что я отказываюсь почти от всех удовольствий, что уже не ношу модного платья, как было дома, имею только пару чистого платья для праздника или для выхода и халат..., что я тоже обедаю и питаюсь не слишком роскошно, и, несмотря на это всё, по расчёту менее 120 рублей никогда мне не обходится в месяц. Как в таком случае не приняться за ум, за вымысел, как бы добыть этих проклятых, подлых денег...»

Н.В. Гоголь – матери, 30 апреля 1829 г., из Петербурга. Письма, I, 117–120.

Задание 2.

Какое впечатление было у Н.В. Гоголя от Петербурга? Какую роль играет Петербург в «Петербургских повестях» Н.В. Гоголя? Каким представлен этот город в тексте? Найдите в тексте цитаты, в которых описывается Петербург.

Как для текущего контроля, так и для итогового контроля подходит такая форма контроля, как компьютерная презентация проектной работы [Бородина 2013].

Здесь важным моментом является то, что во время работы над презентациями и проектами задействованы все аспекты речевой деятельности:

- лексика и грамматика (необходимо грамотное оформление письменной и устной частей презентации);

- письмо (письменный текст выбранного стиля в соответствии с представляемой информацией);

- чтение (собственно чтение текстов-первоисточников);

- аудирование (прослушивание презентаций, проектов своих сокурсников, преподавателя);

- говорение (собственное устное выступление перед аудиторией).

Всё сказанное подчёркивает универсальность информационно-коммуникативных средств обучения языку и культуре.

Примерные темы для подготовки презентации: «Основные этапы биографии писателя», «Особенности писателя как художника и мыслителя»; «Связь писателя с эпохой, с теми или иными общественными классами, с народной жизнью», «Основные этапы развития творческого пути писателя», «Роль писателя в общественной жизни страны и истории литературы», «Роль и место произведений писателя в современном искусстве».

На наш взгляд, в этой единой схеме изучения всех биографий намечены существенные общие задачи и в то же время сделан акцент на необходимость выделения чего-то особенного в каждом художнике слова и его деятельности.

Следует заметить, что не в каждой аудитории можно проводить работу над компьютерными презентациями и проектами, так как она требует от студентов и преподавателя большой концентрации, затраты времени, желания получать и отдавать свои знания другим. Но именно такая работа способствует формированию у будущих филологов, переводчиков, журналистов коммуникативной, межкультурной, литературоведческой, профессиональной компетенций.

Подводя итог вышесказанному, следует ещё раз обратить внимание на то, что при выборе формы контроля преподаватель должен ориентироваться на

уровень владения русским языком студентами, индивидуальные особенности студентов. Задания должны быть посильными и не вызывать у студентов стресса, т.к. в большинстве случаев такого рода психологическая ситуация блокирует работу мозга. Выполняя очередную проверочную работу, студент должен ориентироваться на свою «индивидуальную образовательную траекторию» [Шапошникова 2015] и получить от каждого курса по программе включённого обучения именно тот багаж знаний, который будет ему необходим в дальнейшей деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородина Галина Николаевна. Использование мультимедийных презентаций на уроках русского языка и литературы. [Электронный ресурс]// HYPERLINK. URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2013/04/19/prezentatsii-na-urokakh-russkogo> Дата обращения 10.05.17.
2. Кучина Т.Г., Леденёв А.В. Контрольные и проверочные работы по литературе. 9-11 кл.: Метод.пособие.-3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2000.
3. Филимонова Н.Ю. Чтение в иностранной аудитории: обучение и контроль /Актуальные вопросы профессионального образования. Изд. Волгоградский государственный технический университет, №8 2004. С.123-124.
4. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты / Вестник МГИМО Университета, №1 (40). Москва, 2015.С.243-248.
5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. 334 с.
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: «Златоуст», 1999. 40 с.

## **Часть 7. Русская литература в университете Турку**

### **Введение**

При всем разнообразии форм, условий, методов обучения РКИ, при различии мотиваций к изучению русского языка у учащихся и тех целей, которые они перед собой ставят, русская литература неизменно является органичной частью процесса обучения. Сложность литературного произведения обуславливает многообразие возможных способов его использования для целей обучения РКИ.

Обобщая опыт преподавания русской литературы в Университете Турку, авторы особое внимание уделяют принципам отбора художественных текстов, как для ознакомительного чтения, так и для углубленного изучения на занятиях со студентами, для которых русский язык является основной или дополнительной специальностью.

### **Художественная литература в курсе РКИ**

Общепризнано, что в процессе преподавания иностранного языка, и РКИ не является в этом смысле исключением, художественный текст обладает особой ценностью в силу своей полифункциональности. В методической литературе неоднократно отмечалось, что его информативная, эстетическая, культурологическая, страноведческая и языковая функции способны сделать процесс обучения более эффективным и усилить мотивацию учащихся. Активно обсуждались возможности и перспективы использования художественного текста как объекта и средства обучения русскому языку [Кулибина 2000, 2001; Кольцова, Лунина 2007]. Вместе с тем трудно не согласиться с тем, что «проблема использования художественного текста в иноязычной аудитории, несмотря на богатую историю и значительную степень разработанности, по-прежнему играет существенную роль в современной методике преподавания РКИ и продолжает интересовать методистов и преподавателей» [Шамзи 2013].

Безусловное влияние на процесс изучения русской литературы оказывают условия преподавания: в языковой среде и вне ее, а также особенности

национальной системы образования в случае изучения русского языка и литературы за пределами России.

В Университете Турку слушателями курсов по русской литературе становятся как те студенты, что выбрали своей основной специальностью «Русский язык и культура», так и те, например, будущие историки, социологи, математики, для кого русистика - дополнительная специализация. Естественно, в учебных программах эти двух групп учащихся русский язык и литература представлены разным количеством учебных часов. Следует отметить, что обучение студентов-русистов, как и студентов-германистов, к примеру, не включается в себя курсы по теории литературы. Студенты отделения языков и переводоведения Университета г. Турку не станут специалистами-литературоведами, если не пройдут по собственному желанию и своему выбору соответствующие курсы на кафедре литературоведения.

С другой стороны, не нужно доказывать, что литература - это часть культуры так же, как и литературный язык - часть национального языка, и для специалиста по русскому языку и культуре знание русской литературы насущно необходимо. Кроме того, едва ли будет преувеличением сказать, что стремление ближе познакомиться с русской литературой - один из основных мотивов, который движет студентами, выбирающими русский язык в качестве дополнительного предмета в университете.

### **Критерии отбора произведений художественной литературы**

Серьезной проблемой, стоящей перед преподавателем русской литературы в иноязычной аудитории вне языковой среды, являются критерии отбора авторов и художественных произведений. Сложность выбора обусловлена многими причинами.

Прежде всего - это временные рамки. Максимальная длительность курса - семестр, т.е. 14 учебных недель. Среди студентов, особенно тех, для кого русский язык является дополнительной специальностью, могут быть те, кто еще не способен читать по-русски достаточно быстро. В результате преподаватель

вынужден ограничить объем обязательной литературы и включить в него не так много текстов.

Следующая задача, которую нужно решить, заключается в составлении конкретного «литературного минимума», и здесь стоит выбор между произведениями классической русской литературы и современной. Едва ли есть однозначный ответ на вопрос: что важнее знать будущему специалисту по русской культуре - классику или современность.

На вопрос же: кого конкретно из русских писателей 19 века следует включить в классическую часть литературного минимума, - в России и за ее пределами возможны разные ответы. Представляется, что причина такого расхождения обусловлена не в последнюю очередь тем, что русская поэзия 19 века, прежде всего А.С.Пушкин, М.Ю.Лермонтов и Н.А.Некрасов, в связи с общими трудностями перевода поэтического текста значительно менее известна в мире, чем классические русские романы Ф.М.Достоевского и Л.Н.Толстого. Сложность восприятия поэтического текста на неродном языке приводит к тому, что в условиях ограниченного времени семестрового курса делается вынужденный выбор в пользу прозы.

В идеале изучаемые и анализируемые литературные произведения студенты читают на языке оригинала. На практике преподавателю приходится решать, читаются тексты по-русски или по-фински. Безусловно, первый вариант предпочтительнее со всех точек зрения, но по-фински можно успеть познакомиться с большим количеством произведений. Тем более что как классическая русская литература, так и современная широко представлена в переводах на финский язык. Например, «Анна Каренина» Л.Н.Толстого переводилась на финский язык три раза: в 1910 – 1911 годах переводчиком Эйно Калима, в 1961 году Уллой-Лийсой Хейно и 1979-ом Лейей Пююккё. Интересно, что не так давно на основе самого первого перевода Арьей Пиккупеура была создана новая версия [Hellman 2008, 310]. Следует отметить, что переведены на финский не только «Война и мир», «Петербургские повести», «Идиот», «Преступление и наказание», «Доктор Живаго», но и такие новинки последних



лет, как «Зулейка открывает глаза» Гузель Яхиной и «Люди в голом» Андрея Аствацатурова.

В конечном итоге для изучения отбираются произведения русской литературы, которые в равной степени обладают прецедентностью и международным культурным значением и доступны для прочтения студентам, изучающим русский язык в конкретных условиях.

На выбор текстов влияют и национальные традиции преподавания литературы и представления о литературе. Например, в Финляндии трудно представить себе курс «Введение в русскую литературу» без обсуждения женской литературы. Поэтому, для таких курсов, может быть, чаще чем в России, выбирают, например, тексты Ахматовой, Цветаевой и современных писательниц. Часто обсуждают и тему популярной (массовой) литературы, но произведения таких жанров, как детектив, научная фантастика или любовный роман редко входят в список литературы на курсах.

### **Обучение русской литературе на отделении русского языка в Университете Турку**

Программа построена таким образом, что обязательным для студентов является лишь один курс русской литературы на первом году обучения. После этого все курсы по литературе факультативны, т.е. относятся к курсам по выбору. Однако при этом большинство студентов склонно делать выбор в их пользу. Те, у кого литература вызывает особый интерес, могут выбирать литературоведение как второй предмет и, таким образом, получить более глубокие теоретические знания, которые способствуют и изучению русской литературы. Студентам предлагаются также курсы по литературе – русской или мировой, – которые организуют другие учебные подразделения университета, например, отделение литературоведения, и отделение русского языка в шведскоязычном университете Або Академи в Турку. Развитые межпредметные связи позволяют преподавателям разных дисциплин организовывать общие курсы.

Кроме того, у студентов есть широкие возможности для самостоятельного изучения русской литературы и знакомства с основными

течениями русской литературы. Помимо литературоведческих работ, опубликованных в России на русском языке, существуют фундаментальное исследование по истории русской литературы, написанное финскими специалистами, [Ekonen & Tuoma 2015] и сборник статей о современной русской литературе [Huttunen & Klaruri 2012].

Характерная для современной европейской системы высшего образования академическая мобильность также существенно расширяет возможности студентов. Они могут выбирать курсы и в других финских университетах. В программу студентов, которые проходят свою языковую практику в русских ВУЗах, например, в Твери, обычно входит и курсы по русской литературе.

Можно утверждать, что среди студентов, изучающих русский язык, интерес к русской литературе остается стабильным, а учебные курсы, посвященные ей, востребованными и посещаемыми.

Нередко студенты пишут дипломную работу по теме, связанной с литературой. Вот лишь несколько примеров тем выпускных работ последних лет: «Повести Алексея Константиновича Толстого «Семья Вурдулака» и «Упырь» как образцы европейского вампирного литературного жанра», «Обломовщина», «Особенности художественного метода постмодернизма Виктора Пелевина в романе «Омон Ра»», «Контекстуальный анализ рассказов В.Сорокина», «Влияние внешних факторов на раскрытие образа родины в ранней поэзии Сергея Есенина», «Образ женщины в романе Зинаиды Линдén», «Много стран тому назад»».

Вместе с тем не исключено, что обязательный курс «Введение в русскую литературу» для некоторых студентов – особенно для тех, которые изучают русский язык в качестве второго предмета – может остаться единственным курсом по русской литературе за все годы обучения, вследствие чего в курс должно входить «самое важное». Это «самое важно» для одних студентов станет лишь отправной точкой в их плавании по океану русской литературы, а для других - основой их представления об этом океане. Это не может не

создавать дополнительные проблемы при отборе авторов и конкретных произведений и в планировании курса.

Возможный путь преодоления этих проблем представляется следующим. Курс состоит из 13 лекций, при подготовке к которым которых студенты читают несколько рассказов и отрывков из произведений русских классиков. На курсе обсуждаются история русской литературы, самые значимые писатели и самые значимые произведения. На курсе тоже обсуждается вопрос о «литературном каноне», чтобы студенты не забыли, что русская литература не ограничивается только классикой, но и включает в себя многое другое. Цель курса заключается в том, чтобы у студентов сформировалось представление о связях между литературой и обществом, литературой и языком, литературой и культурой. За 13 лекций невозможно дать полное представление о русской литературе, но важно то, что после курса у студентов есть базовое представление о русской литературе и они готовы продолжать изучению литературы. Чтобы у студентов выработалась привычка читать русскую литературу, на курсе читают в добавление к коротким текстам, которые обсуждаются на занятиях, и произведение одного из классиков русской литературы XIX века, роман или пьесу, которые студенты могут сами выбрать из предложенного преподавателем списка. Литературные тексты на курсе читаются преимущественно по-русски, чтобы студенты привыкли читать литературу по-русски и познакомились с литературным языком. Для тех же, кто в начале обучения еще медленно читает по-русски, предоставляется возможность читать произведение из списка по-фински.

Список литературы для курса включает в себя следующие произведения для обязательного чтения на русском языке:

1. Н.В.Гоголь «Шинель»
2. А.П.Чехов «Дама с собачкой»
3. Избранные отрывки из художественных текстов от древнерусской литературы до литературы последних лет.

На родном языке допустимо прочитать одно из произведений по выбору:

1. Ф.М.Достоевский «Игрок»
2. М.Ю.Лермонтов «Герой нашего времени»
3. А.С.Пушкин «Пиковая дама»
4. И.С.Тургенев «Первая любовь»
5. А.П.Чехов «Чайка» или «Дядя Ваня».

На старших курсах бакалавриата и в магистратуре студентам предлагаются различные факультативные курсы по литературе. Предлагают и спецкурсы, которые состоятся из лекций и заданий, и курсы для самостоятельной работы.

Самым популярным из таких курсов, очевидно, является курс «Русские классики XIX века». Его можно пройти самостоятельно: прочитать произведения и написать эссе/дневник читателя или сдать экстерном, подготовившись самостоятельно. Иногда курс предлагается и в форме читательского кружка: студенты читают произведения, обсуждают их в группе с помощью преподавателя и пишут после курса эссе/дневник читателя. Для студентов форма кружка оказалась полезной: когда у них есть определенное время для каждого произведения, которые надо прочитать до следующей встречи, они могут организовывать свою работу соответственно индивидуальному графику.

Для современного молодого читателя, который не привык читать масштабные романы, такие произведения русской классики, как «Анна Каренина» или «Преступление и наказание» могут оказаться слишком сложными. Обсуждение книг в группе поможет студентам найти в них много такого, о чём они сами не думали, читая произведения. Можно сказать, что такая форма работы очень увлекательна и для преподавателя: всегда удивляет, как много неожиданного студенты увидят в классическом тексте, и обсуждение в группе стимулирует интересные письменные работы студентов.

В список предлагаемой для курса литературы входят «Анна Каренина» Л.Н.Толстого, «Преступление и наказание» Ф.М.Достоевского, «Три сестры»

А.П.Чехова, «Петербургские повести» Н.В.Гоголя, «Евгений Онегин» А.С.Пушкина.

В магистратуре есть и факультативные спецкурсы по литературе. Темы курсов разные: они во многом зависят от собственных научных интересов преподавателя. В последние годы темами курсов были, например, детская литература, народные сказки, авангардизм в литературе, современная русская литература, женская литература, литература и стили языка. На этом этапе обучения у студентов есть также возможность сами предлагать темы для самостоятельной работы: они могут, например, выбрать какого-то русского автора, познакомиться с его творчеством, читать соответствующую теоретическую литературу и выполнить письменную работу по теме.

### **Заключение**

В современном мире каждый человек с легкостью может самостоятельно получить исчерпывающую информацию о любом интересующем его предмете или явлении. В этом смысле литература в целом и творчество отдельного писателя не является исключением. Полагаем, что целью преподавания русской литературы в Университете г.Турку является не сообщение множества имен и фактов из истории литературного процесса, а поощрение и развитие того интереса к русской литературе и культуре, который привел студентов на наши курсы. Наша задача – раскрыть перед ними дверь в огромный космос литературы, указать в нем некоторые ориентиры и вдохновить на самостоятельное путешествие по этому бесконечному пространству.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Кольцова Л.М., Лунина О.А. Художественный текст в современной лингвистической парадигме: Учебное пособие. Воронеж: Речь, 2007. 51 с
2. Кулибина Н.В. 2000 - Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М.: Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2000. 301 с.

3. Кулибина Н.В. 2001- Зачем, что и как читать на уроке? СПб.: Златоуст, 2001. 332 с.
4. Шамзи З.А. 2013 - Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории. КД. М., 2013, 170 с.
5. Ekonen, Kirsti ja Turoma, Sanna 2015 (toim.): Venäläisen kirjallisuuden historia. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
6. Hellman, Ben 2008 (toim.): Puškinista Peleviniin. Venäläisen kaunokirjallisuuden suomennosten bibliografia 1876 - 2007. Helsinki: Slavistiikan ja baltologian laitos, Helsingin yliopisto.
7. Huttunen, Tomi ja Klapuri, Tintti 2012 (toim): Kenen aika? Esseitä venäläisestä nykykirjallisuudesta. Helsinki: Avain.

### ***Заключение***

В данной главе мы попытались обобщить наиболее значимые содержательные и дидактические цели и задачи занятий по изучению и усвоению художественных текстов русских писателей в аудитории иностранных студентов по программе включённого обучения.

Материал художественного произведения является одним из мощных средств, побуждающих студентов к выражению своих собственных чувств, идей, переживаний на русском языке, что даёт прекрасную возможность для формирования у иностранного студента коммуникативной компетенции.

Кроме того, через чтение и изучение литературных произведений известных русских писателей происходит знакомство студентов с культурой, с образом жизни, традициями и нормами русского народа, что способствует формированию одной из главных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции – лингвокультурологической компетенции.

Преподавателю, работающему в иностранной аудитории с художественным текстом, необходимо постоянно контролировать учебный

процесс, чтобы у студентов не пропал интерес, желание и мотивация к изучению русской культуры и литературы. Несомненно, во многом поддержание интереса зависит от грамотно выбранных преподавателем подходов, целей, задач, приёмов работы с художественным текстом, но, на наш взгляд, именно увлечённость и заинтересованность преподавателя в предмете, помогает студентам следовать за ним по прекрасному миру литературы, преодолевая на своём пути все возникающие трудности и готовясь таким образом к самостоятельному чтению на русском языке художественных произведений великих русских классиков и современных писателей.

## **Глава V**

### **Обучение страноведению и русской культуре**

#### ***Введение***

Известно, что методике РКИ существует достаточно устоявшийся подход относительно ряда дисциплин, связанных со страной изучаемого языка в самых различных сферах его функционирования: историко-культурной, политической, социальной, экономической, географической и т.д. На практике все они связаны в рамках такой, базисной для методики науки, как страноведение, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка [Щукин 2006: 35]. Следует отметить, что на современном этапе в условиях активной межкультурной коммуникации, которая определяется как взаимопонимание сторон, участвующих в культурном диалоге, в рамках преподавания страноведческих курсов большое внимание уделяется культурной составляющей их содержания [Вьюнов 2007: 76-77].

На собственно языковых занятиях страноведческая культурная информация носит прикладной характер. Она включается в систему занятий с целью знакомства обучаемых с содержанием и формами речевого общения носителей изучаемого языка в тех или иных ситуациях. Более того, в данном случае такая информация обеспечивает не только познавательные, но и

коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции [Щукин, там же].

Однако, в случае включения страноведческой и культурной информации в содержание специальных лекционных курсов для иностранных студентов, её методологическая значимость, безусловно, возрастает. Именно здесь страноведение становится той учебной дисциплиной, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность знаний о стране изучаемого языка, а объектом – сам язык, точнее его реализация в речи в соответствующем аспекте.

К числу наиважнейших задач, которые решает страноведение, относятся следующие: формирование предметной компетенции об истории, географии, экономике России, современном российском обществе, а также формирование необходимых фоновых знаний и межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов. Преподавание страноведческих дисциплин в русской лингвокультурной среде предоставляет широкие возможности для решения поставленных задач.

Основные цели, задачи, содержание, подходы, а также современные технологии обучения страноведческим дисциплинам описываются в данной главе.

## **Часть 1. Компетенции при обучении страноведческим дисциплинам**

Приступая к разговору о предмете нашей работы, кажется необходимым определить относительно значения самого термина «компетенция».

«Компетенция, (книжн.) 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён. 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав. *Компетенция суда. Дело входит в чью-нибудь компетенцию*» - именно так поясняется данное слово в словаре русского языка С.И.Ожегова [Ожегов 1976: 265].

Авторы-составители словаря иностранных слов дают следующее толкование данного термина: «Компетенция [лат. *competere* - добиваться; соответствовать, подходить] - 1) круг полномочий какого-либо органа или



должностного лица; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлён» [Словарь1989:247].

Многочисленные определения данного термина приводятся в исследованиях, посвященных особенностям формирования компетенций когнитивного порядка. И хотя направление нашей работы находится несколько в ином русле, кажется полезным отметить, что здесь прослеживаются два подхода в понимании феномена «компетенция».

Так, американские разработчики рассматривают компетенции как описание человека. С их точки зрения компетенция - это основная характеристика человека, при обладании которой он способен показывать правильное поведение и, как следствие, добиться высоких результатов в своей деятельности.

Европейский подход рассматривает компетенции как описание задач или ожидаемых результатов деятельности. Здесь компетенция - способность человека действовать в соответствии со стандартами, принятыми в социуме. [Тупицина 2016: 163]

Иначе говоря, европейский подход сосредоточен на определении стандарта-минимума, который должен быть достигнут человеком, а американская модель определяет, что должен делать работник, чтобы добиться наивысшей эффективности.

В словаре методических терминов (авт. Азимов Э.Г. и Щукин А.И.) понятие «компетенция» определяется следующим образом:

«КОМПЕТЕНЦИЯ (от лат. *competens* – способный). Совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений. Термин введен Н. Хомским в связи с исследованием проблем порождающей (генеративной) грамматики. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий / слушающий (по Н. Хомскому) должен: а)

образовывать предложения / понимать речь; б) иметь суждение о высказывании, т. е. усматривать формальное сходство / различие в значениях двух предложений. Применительно к изучению иностранного языка компетенция характеризует определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанные компетенции: языковую (или лингвистическую), речевую и коммуникативную. В современной литературе перечень компетенций дополняется социокультурной, дискурсивной, стратегической, социальной компетенциями. Речь может идти также о профессиональной, предметной и ряде других компетенций.» [Азимов, Щукин 2009: 107]

Здесь же даётся список компетенций, которые, по мнению авторов Словаря, присущи системам обучения иностранному языку.

Так, следует выделять такие виды компетенций, как: грамматическая, дискурсивная, коммуникативная, компенсаторная, лексическая, лингвистическая, лингвострановедческая, нарративная, общая, общая учебно-познавательная, общегуманитарная, общеобразовательная, общеучебная, прагматическая, предметная, профессиональная, речевая, социальная, социокультурная, социолингвистическая, страноведческая, технологическая, учебно-познавательная, фонологическая, экзистенциальная, языковая.

Мы позволили себе столь обширное цитирование с единственной целью продемонстрировать то многообразие «совокупностей» знаний, навыков и умений (в терминологии Э.Г.Азимова и А.И.Щукина), которыми должен владеть человек, изучающий иностранный язык.

В нашем конкретном случае таким человеком является иностранный студент, так называемого «включенного обучения», изучающий русский язык с самыми различными целями: от профессиональной деятельности (переводчик или преподаватель РКИ) до использования его в качестве дополнительного «инструмента» в своей настоящей или будущей работе (обслуживание русскоязычных туристов, работа в совместных предприятиях, исследовательская, экспертная деятельность и т.д.).

Вполне понятно, что применительно к ограниченным срокам нахождения иностранного студента в рамках включенного обучения существуют совместно разработанные направляющей и принимающей сторонами программы и планы учебно-адаптационной работы.

Очевидно, что ориентирами данных программ и планов выступают Государственные Стандарты по русскому языку как иностранному, в которых определены требования к системам уровней владения русским языком как иностранным, а также описывается лингвометодический инструментарий определения этих уровней.

Кроме того, педагогической реальностью является факт определённой русскоязычной подготовки студентов в стенах учебных заведений тех стран, откуда они прибывают на учёбу в Россию.

И, наконец, в качестве одного из принципиальных, следует назвать момент личной ответственности каждого человека за содержание и качество своего образования, что декларируется в Болонской декларации, и что ни в коей мере не может игнорироваться при разработке и реализации основ формирования компетенций студентов, в том числе, и изучающих русский язык как иностранный по модели включенного обучения [4].

В этой связи кажется методологически допустимым вести речь о явлении определенного рода неадекватной значимости компетенций для аудитории иностранных студентов, обучающихся по программам включенного обучения, что напрямую связывается с прагматикой их обучения.

Данное утверждение, в опоре на опыт работы, позволяет выстроить иерархию компетенций для студентов из западноевропейских университетов, изучающих русский язык по программе включенного обучения на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета.

Используя терминологию авторов словаря, позволим её обозначить следующим образом:

1. Компетенция КОММУНИКАТИВНАЯ.\*
2. Компетенция РЕЧЕВАЯ.\*\*

3. Компетенция ЛЕКСИЧЕСКАЯ, способствующая пользованию словарным составом изучаемого языка.

4. Компетенция СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ или же ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ. \*\*\*

---

\* С точки зрения авторов словаря методических терминов формирование именно данной компетенции позволяет учащемуся решать средствами иностранного языка актуальные для него задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни в соответствии с нормами и традициями культуры изучаемого языка [Азимов, Щукин 2009: 98]. Кроме того, там же данная компетенция определяется как совокупность лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной компетенций [Там же: 98-99], что, безусловно, подчёркивает значимость её формирования в процессе изучения иностранного языка.

\*\* Входя в состав компетенции коммуникативной, означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умений пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Авторы Словаря довольно метко указывают на то, что данная компетенция является **не самоцелью, а промежуточным звеном** на пути к коммуникативной компетенции [Там же: 251] (разрядка наша).

\*\*\* В концепции Э.Г.Азимова и А.Н.Щукина данная компетенция представляет собой совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, а также способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Она входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом [Там же: 286-287].

Безусловно, формирование и других видов компетенций, речь о которых идёт в словаре, (грамматическая, нарративная, компенсаторная, общегуманитарная, общеучебная, технологическая, фонологическая, экзистенциальная и т.д.), также занимает определённое место при работе с иностранными студентами по модели включённого обучения, о чём уже говорилось выше. Однако формирование целостных и, что очень важно, адекватных представлений о стране изучаемого языка возможно лишь при достаточно глубоком погружении иностранного студента в её реалии. Основания для такого рода утверждения присутствуют в практике преподавания РКИ, о чём свидетельствуют довольно показательные факты.

Так, например, А.Л. Боген, преподаватель Гамбургского университета, анализируя проблемы преподавания русского языка в группе студентов с различным уровнем языковых и общелингвистических знаний, указывает на то, что «преподавателю русского языка приходится параллельно работать, по крайней мере, в двух направлениях: с одной стороны, преподавать РКИ, а с

другой – **обучать основам литературного языка пусть даже образованных, но фактически малограмотных людей**» [Боген 2012: 23] (разрядка наша).

К такому, достаточно жесткому, определению методологической ситуации автора приводит логика исследования проблематики обучения иностранных студентов, в его конкретном случае, письменной речи на основе отдельных художественных, научных или публицистических произведений, тексты которых студенты читают в оригинальном (неадаптированном) виде. Автора весьма тревожит тот факт, что, встречаясь с оригинальным текстом, студенты испытывают не столько языковые, сколько **общеобразовательные трудности** [Там же, разрядка наша].

Для нас важным свойством данной компетенции является то, что **она определяет личностное отношение к фактам иноязычной культуры**, в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении [Там же, разрядка наша].

Очевидно, что с подобного рода обстоятельствами сталкиваются преподаватели-русисты, работающие по модели «иррегулярных» курсов и программ включенного обучения, когда в одной группе встречаются иностранные студенты примерно одного языкового и образовательного уровня, но достаточно разные с точки зрения их образовательных интересов. И если для одних лексическое наполнение предлагаемых текстов и их тематика актуальны вследствие лично ориентированных мотиваций, то для других работа с данными текстами превращается в рутинную формальность учебного порядка. Возникающие при этом негативные моменты могут привести даже к возникновению конфликтных ситуаций, в основе которых лежит феномен «малограмотности» образованных молодых людей.

Исходя из этого, можно с достаточной долей уверенности говорить о своеобразном методическом парадоксе, когда иностранный студент, в соответствии с программой обучения, должен выйти в конце курса на определенный уровень компетенции, а точнее, компетенций, речь о которых шла выше. Но, как показывает практика, именно здесь встречается широкий спектр

различий: от примитивных, шаблонно-стереотипных, представлений до весьма глубоких знаний по той или иной тематике, которой студент занимался до приезда в Россию. Следовательно, перед преподавателем стоит весьма непростая задача – сформировать такой уровень компетенции, который позволит иностранному студенту осуществлять свою деятельность в критериях определенным соответствующими образовательными стандартами.

В этой связи позволим себе остановиться на некоторых аспектах, которые, как нам кажется, позволяют достаточно эффективно двигаться в заданном направлении.

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание на сам факт погружения иностранного студента в реалии современной России, когда он получает уникальный шанс стать экспертом по той проблеме, которая ему наиболее близка и интересна в силу определенных мотивационных предпосылок. Можно много говорить об этих предпосылках, однако, как показывает опыт, практически у всех студентов отмечается высокий уровень заинтересованности и желания понять то, что происходит в России сегодня в самых различных сферах её жизни. Но сам факт понимания предусматривает момент сравнения, сопоставления и анализа реалии и представления о ней (стереотипа), т.е. феномен экспертизы.

Существует достаточно обширная литература, посвященная изучению данного феномена [Дегтярёва 2012]. Для нас, в этой связи, важен классификационный подход при рассмотрении экспертной компетенции как многопланового явления.

Так, различаются общеэкспертная, научная экспертная и личная научная экспертная компетенции.

Применительно к нашей ситуации общеэкспертная компетенция может пониматься как совокупность специальных познаний иностранных студентов в области изучаемых ими предметов по курсам «Россия сегодня», «Художественная литература», «Медиатекст» и др. Сюда входит весь опыт, имеющийся у иностранного студента и накопленный им в течение жизни

(страноведческая, социокультурная, межкультурная компетенции в терминологии Э.Г. Азимова и А.Н.Щукина).

Научная компетенция ограничивается пределами знаний теории и практики определённой отрасли науки. В нашем случае, это компетенция лингвистическая.

Под личной научной экспертной компетенцией понимаются, прежде всего, познания человека в какой-либо научной или практической сфере (один знает больше, другой – меньше), а также опыт ведения экспертной работы, знание источников информации, методики проведения экспертной работы и пр. Очевидно, в нашем случае речь должна идти о компетенции общеучебной, т.е. способностью пользоваться рациональными приемами умственного труда и самостоятельно совершенствоваться в овладении избранной специальностью [Азимов, Щукин 2009: 173].

Конечно, в конкретных условиях конкретного курса в рамках программы включённого обучения не может быть и речи о формировании полноценной, объёмной и устойчивой экспертной компетенции в её «классическом» понимании. Однако, формирование компетенции общеэкспертной возможно и, как показывает опыт работы, иностранные студенты весьма позитивно воспринимают предлагаемые им педагогические послы в этом направлении

Так, с самого начала курсов, на первом же занятии, студентам предлагается список тем для самостоятельной разработки либо в виде реферата, либо в виде подготовленного выступления на «круглом столе» или семинаре. Например: «Роль и место конкретного (политического, общественного, научного, религиозного и т.д.) деятеля в жизни России», «Проблемы современной российской молодёжи», «Роль и место женщины в современной России», «Проблема терроризма и вклад России в борьбу с этим злом», «Проблематика соблюдения прав меньшинств (языковых, сексуальных, политических и т.п.) в современной России», «Неформальные молодежные движения в России и в моей стране», «Значение конфессионального фактора в общественно-политической жизни современной России» и т.д. В этом списке

присутствует и, так называемая, «Свободная тема», когда сам студент определяет направление своей экспертной работы.

Понятно, что при организации такого рода работы возникает проблема источника получения информации. Вопрос этот непростой, ибо в качестве ведущего информационного источника сегодня в мире выступает интернет во всём своём многообразии. Учитывая этот фактор, мы начинаем нашу работу с комментированного чтения информационного неадаптированного текста объёмом до 150 слов взятого с сайта [www.lenta.ru](http://www.lenta.ru) или же с сайта [www.gazeta.ru](http://www.gazeta.ru) в разделе «Новости дня» в начале каждого занятия в учебной группе. Текст подбирается преподавателем, выводится на принтер и раздается студентам. Целью данной работы является получение информации, а также анализ лексико-грамматических явлений, встречающихся в тексте.

Здесь кажется необходимым отметить и момент психологического порядка. Работая в группе, так сказать, «перед лицом своих товарищей», с неадаптированным информационным текстом, студент приобретает устойчивые навыки получения необходимой информации, избавляется от феномена боязни незнакомого текста.

Понятно, что роль преподавателя как организатора и фасилитатора учебной ситуации является основополагающей в рамках проведения такого рода деятельности обучаемого.

Следующим шагом в процессе формирования общеэкспертной компетенции иностранного студента следует назвать самостоятельно подготовленное выступление на семинарском занятии. В качестве информационной основы такого выступления студенту предлагается неадаптированный текст объёмом до 350 слов взятый из печатных СМИ современной России.

Уже имея устоявшиеся навыки и умения работы с неадаптированным информационным текстом в составе группы, иностранный студент на данном этапе готовит самостоятельное (экспертное) сообщение, причём перед ним стоит достаточно непростая задача. Он должен не просто пересказать содержание



текста, а донести до сознания своих товарищей по группе смысл проблемы (проблем), о которой (о которых) говорится в тексте, а также сделать попытку формального сравнения информационной ситуации, отраженной в тексте, с аналогичной ситуацией в его родной стране.

Кроме того, он должен дать толкование наиболее значимых, по его мнению, лексико-грамматических явлений, встретившихся в тексте.

Конечно, и в этом случае роль преподавателя достаточно важна, хотя бы с той точки зрения, что необходимо дать оценку выступлению эксперта, а также управлять дискуссией, которая, как правило, разворачивается после выступления эксперта.

И, наконец, на заключительном этапе работы иностранный студент переходит к написанию текста реферата, или же текста доклада для круглого стола, тематику которого он определяет сам. Преподаватель в этом случае выступает в качестве научного руководителя или консультанта, определяя лишь направление работы студента и помогая ему в поиске необходимых источников информации. Объем текста реферата, в принципе, не лимитирован, но сложившаяся практика определяет его минимум в 5 страниц печатного текста на русском языке. Встречаются случаи, когда объем реферата составлял 30-35 страниц печатного текста.

Защита реферата проходит в аудитории иностранных студентов в конце их обучения по упомянутому курсу.

В качестве ещё одного метода формирования компетенций, о которых идёт речь, упомянем форму, довольно часто встречающуюся в практике нашей работы, а именно обучение дискуссии.

Существует достаточно много работ, посвященных описанию различных моментов, связанных с применением феномена «учебная дискуссия» на различных этапах обучения иностранцев русскому языку.

С принципиальной точки зрения целью дискуссии является достижение максимально возможного согласия участников по обсуждаемой проблеме, поиск истины или оптимального решения. Что же касается итога дискуссии, то он не

сводится к сумме высказанных точек зрения, а должен представлять синтез объективных и необходимых черт, присущих предмету дискуссии. Дискуссия, как один из методов обучения, позволяет активизировать опыт участников, формировать рефлексивное критическое мышление, развивать коммуникативные компетенции.

Известен ряд классификаций дискуссий по самым различным формальным и содержательным основаниям [Хохлова 2011: 23].

Например:

- стихийные дискуссии (проходящие без регламента);
- свободные (с определением направления и места выступления);
- организованные (строго регламентированные, в том числе и относительно порядка выступления дискуссионщиков);
- «панельные», когда сначала проблему обсуждают участники экспертной группы, излагающие затем свои позиции аудитории;
- форумы, когда обмен мнениями происходит между экспертами и всей аудиторией;
- симпозиумы, в рамках которых проходят выступления участников с заранее подготовленными сообщениями, а затем даются ответы на вопросы аудитории;
- дебаты, т.е. споры представителей двух противоположных точек зрения;
- «аквариумные» дискуссии, представляющие собой особый вариант организации обсуждения, при котором после непродолжительного обмена мнениями внутри малой группы представители каждой команды участвуют в публичной дискуссии, причем члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время перерыва;
- круглый стол, когда какая-либо проблема обсуждается несколькими экспертами под руководством модератора;

- «фасилитированная» дискуссия, отличающаяся свободным, доверительным характером общения.

Безусловно, каждый из перечисленных типов имеет свои цели и задачи, но важнейшими из них, вне зависимости от того или иного вида дискуссии, следует признать развитие коммуникативной компетенции участников дискуссии, активизацию их жизненного опыта, формирование рефлексивного критического мышления.

Кроме того, в связи с целями и задачами изучения русского языка как иностранного, следует особо указать на важность метода дискуссии при формировании и закреплении речевых навыков и умений обучаемых. Причем, навыков и умений не столько говорения, а сколько аудирования и говорения на языке, прежде всего потому, что участники дискуссии объективно должны адекватно распознавать реплику (реплики) собеседника и адекватно донести до его понимания свою собственную позицию.

Ситуация осложняется еще и формальной спецификой организации такого рода работы в группе иностранных учащихся, так как в идеале дискуссия должна проходить в форме полилога, ибо только в этом случае с наибольшей полнотой задействуются механизмы порождения речи обучаемого. В противном случае мы получаем «примитивный» диалог, а зачастую и просто монолог, когда студент произносит некий текст, записанный на листе бумаги в пространство не реагирующей на его интенции аудитории.

По очень верному замечанию И.А.Зимней [Зимняя 1989: 168], практика сложного обучения иностранным языкам показывает, что речевой механизм, сформированный на родном языке, не функционирует на том же уровне в условиях овладения иноязычной речевой деятельностью. В этой связи считается, что человек, изучающий иностранный язык, как-то «прилаживается», а может быть, и заново формирует определенные звенья и уровни сложного многостороннего речевого механизма, причем его основой выступает феномен мотивации.

Как показывает практика, именно данный феномен и представляется наиболее сложным, и, к сожалению, не всегда учитываемым моментом при планировании, организации и проведении дискуссий в ходе обучения иностранных студентов русскому языку. В то же время известно, что если коммуникативная потребность, встречаясь с предметом говорения – мыслью, отвечающей индивидуально-личностным и возрастным особенностям студента, становится внутренним мотивом речевой деятельности, то всё это резко повышает эффективность обучения.

Понятно, что умение участвовать в дискуссии становится далеко не последним моментом в работе с иностранными студентами по модели включённого обучения, поэтому в рамках практикума устной речи предусмотрены занятия дискуссионного плана, которые, по нашему мнению, способствуют формированию тех компетенций, о которых идёт речь.

Здесь, как показывает опыт работы, с точки зрения организации обучения дискуссии, исходным типом следует признать организованную, фасилитированную дискуссию.

Каковы же предпосылки данного утверждения?

Главная методологическая значимость этого типа дискуссии связана с возможностью не только определения стратегии её хода, но и её темы, что и задаёт личностные мотивационные моменты организации учебной работы в аудитории иностранцев, изучающих русский язык. Студенты, в рамках предложенного списка тем, сами выбирают тему предстоящей дискуссии, сами распределяют роли («докладчик», «содокладчик», «первый оппонент», «второй оппонент», «консерватор», «реформатор», «революционер» и т.д.), сами готовят материал для участия в дискуссии.

Преподаватель, выступая в качестве фасилитатора, ведущего дискуссию, имеет своей главной целью стимулирование речевой активности участников дискуссии, а также накопление совместного (экспертного) знания, которое появляется в ходе обмена мнениями.

Следует заметить, что тематическая и мотивационная значимость дискуссии порой значительно различается в зависимости от принадлежности студентов тому или иному культурно-языковому ареалу. Это создает определенные трудности в работе фасилитатора, связанные с учётом этнопсихолингвистических особенностей студентов в ходе организации и проведения дискуссии.

Так, например, в аудитории финских студентов явно «не проходят» темы дискуссий, связанные с какими-либо моментами личного плана, типа: «Семья и брак в современном мире». Здесь приходится, как говорится, «клещами» вытаскивать из студентов соответствующие реплики, постоянно инициировать их речевую деятельность, что, по сути дела, превращает жанр дискуссии в серию ответов участников на вопросы фасилитатора. Тематика же, связанная с темой соблюдения прав человека, превращает ту же аудиторию в живой дискуссионный клуб, функционирующий в полном соответствии с задуманной стратегией обучения анализируемой деятельности.

Напротив, студенты из Франции весьма активно дискутируют о проблемах современной семьи и практически индифферентны в рамках тематических предложений относительно, например, такого концепта, как «Государственное и частное образование. Значимость и престижность». Напротив, эта же тема вызывает неподдельный интерес у студентов из Шотландии.

Примеров подобного рода можно приводить достаточно много, и они весьма показательны. Наиболее же важное видится здесь в том, что иностранные студенты, в конце концов, преодолевают своеобразный «дискуссионный шок» и выходят на уровень «круглого стола», что, безусловно, является для них, как для экспертов, значимым достижением. В практике работы такие «круглые столы» проводятся с участием российских студентов, служа своеобразным индикатором не только качества сформированности у иностранных студентов речевых навыков и умений, но и степени знаний о стране изучаемого языка, т.е. уровне их компетентности. Конечно, подготовка «круглого стола» ложится на плечи

преподавателей, ими же и регулируется ход его проведения, однако, собственно дискуссионные моменты протекают в форме дебатов, что объективно требует от участников дискуссии более или менее свободного владения языковым и внеязыковым материалом.

Репертуар «круглых столов» сложился в результате учёта программных требований направляющей стороны, а также личной мотивации иностранных студентов, прибывающих на учебу в Тверской государственной университет. Глобально он отражает в наиболее актуальные темы экспертной работы студентов. Например, «Молодёжь в современном мире», «Главнейшие проблемы финских и российских студентов», «Как живёшь, молодёжь?» и т.п. Здесь хочется подчеркнуть и такой момент, наблюдающийся в ходе проведения «круглых столов», как стирание ложных стереотипов у его участников, что, безусловно, является позитивным фактором в работе такого рода.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Боген А.Л. Комплексный подход к тексту: «Практика письменной речи» в Гамбургском университете/Русский язык за рубежом № 6/2012 (235)
3. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17000 сл., - М., 2004.- 957 с.
4. Болонский процесс и специфика российской действительности Тупицына И.Н., Российский государственный социальный университет, Москва [www.rucomm.ru/rca\\_biblio/t/tupitsina.doc](http://www.rucomm.ru/rca_biblio/t/tupitsina.doc). Дата обращения 03.01.2016
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 57 000 слов. Изд . 12-е, стереотип. Под ред. д-ра филолог.наук проф. Н.Ю.Шведовой. М., «Русский язык», 1978. 846 с.
6. Дегтярёва Г.Н., 2012 Формирование профессиональной компетентности экспертной оценки образовательной среды у магистрантов / Ярославский педагогический вестник – 2012 - № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). Сс.163-167

7. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус.яз., 1989. – 624 с.
8. Хохлова О.Н. Современные образовательные технологии в вузе: справочник/автор-составитель. – Тверь: Твер.гос.ун-т, 2011.
9. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: 1989.
10. [http://lib.sale/sudebnaya-meditsina\\_1271/voprosu-kompetentsii-eksperta-feygin-7163.html](http://lib.sale/sudebnaya-meditsina_1271/voprosu-kompetentsii-eksperta-feygin-7163.html). Дата обращения 09.01.2016

## **Часть 2. Особенности формирования межкультурной компетенции при обучении страноведению**

В методике преподавания РКИ на современном этапе ведущие отечественные и зарубежные специалисты подчёркивают важность формирования не только собственно речевых и языковых компетенций обучаемых, но и социокультурных, культурологических, межкультурных, экспертных, деятельностных [Верещагин, Костомаров 2005; Щукин 2003; Пассов 2005; Тер-Минасова 2004; Молчановский 2007; Гудков 2000; Бердичевский 2007, Мустайоки 2005; Мустайоки, Протасова 2010, Н. Турунен 2010 и др.].

Преподаватели РКИ в России и за рубежом понимают, что «адекватная коммуникация невозможна без усвоения элементов того комплекса знаний о культуре, который является достоянием подавляющего большинства носителей языка» [Гудков, 2000:8]. Так, например, характеризуя процессы русско-финского двуязычия, Овчинников А.В. и Протасова Е.Ю. подчёркивают, что в современном мультикультурном обществе ясно чувствуется потребность пересмотреть многие из устойчивых привычек и практик в связи с ощущением у педагогов, да и простых людей, нехватки интеркультурной компетенции [Овчинников, Протасова 2010: 80]

Венгерская исследовательница В. Вегвари полагает, что обучение русскому языку во взрослой аудитории следует понимать не как обучение, в основном лексике и грамматике, а, как обучение стратегии изучения и владения русским языком, применения его в межкультурной коммуникации, с

одновременным формированием у студентов межкультурной деятельностной компетенции [Вегвари 2015: 143].

В аналитическом обзоре «Включённое обучение: история и современность» Гасконь Е.А., рассматривая историю становления данной формы обучения, подчёркивает тот факт, что именно в начале XXI века внешние новые обстоятельства потребовали изменения внутренних параметров обучения русскому языку как иностранному в России, в том числе и обучения включённого [Гасконь 2012: 155].

Вместе с тем следует обратить внимание на то, что в работах, посвящённых тематике включённого обучения, проводится мысль о необходимости использования комплексных методов, что, естественным образом, предусматривает включение в арсенал преподавателя-русиста не только методов аспектного обучения, но и обращение к концептам, связанным с культурой, а точнее, цивилизацией изучаемого языка.

Осмыслению методических проблем включённого обучения РКИ посвящены статьи Громовой Л.Г. [2006, 2008, 2010], в которых обосновывается идея культуроведческого подхода к обучению иностранных студентов дисциплинам страноведческого и лингвистического направления. По мнению автора, межкультурная компетенция наряду с социокультурной может и должна рассматриваться как необходимая часть компетенции коммуникативной. Тем не менее, формирование межкультурной компетенции предполагает определённые усилия со стороны преподавателя по перестройке ценностных ориентиров студента и овладения им особыми умениями принимать, понимать и осознавать новую культуру в сравнении с родной в парадигме этнорелятивистских установок [Громова 2008: 20].

Данный подход в широком смысле подразумевает изучение языка и культуры в неразрывном единстве с целью формирования умения полноценного общения с носителями языка, представляющими различные социальные группы в различных ситуациях и сферах, а также адекватного восприятия и понимания текстов (звучащих и печатных, в том числе медиа-текстов, произведений русской



культуры и искусства), знание которых характерно для русской языковой личности [Громова 2008: 21].

Предлагаемый подход представляется продуктивным, так как в качестве императивной задачи страноведения на современном этапе известный исследователь Ю.А. Вьюнов считает формирование межкультурной компетенции в процессе значительно активизировавшейся межкультурной коммуникации, которая есть не только передача информации, но взаимопонимание сторон, основанное на культурологической и лингвострановедческой компетенции [Вьюнов 2007: 76–77]. Он обращает внимание на то, что при этом важно учитывать не только разницу в социокультурном восприятии картины мира, но и обращать внимание на общность взглядов, единство и преемственность цивилизаций, воспитывать уважение к другим культурам, настраивая на диалог «равных и разных».

Характеризуя программу включённого обучения, мы рассматриваем содержание страноведческого курса «Общественная жизнь России» как один из важнейших источников знаний о современной России, её истории, культуре и основах российской цивилизации, способствующих избавлению от негативных стереотипов и принятию положительного сценария развития отношений между Россией и страной, откуда прибыл на учёбу иностранный студент.

В этой связи поделимся некоторыми соображениями относительно работы с иностранными студентами по курсу «Общественная жизнь России и его модификаций: «История, общество и культура России», «Россия сегодня», которые предлагается изучать в рамках включенного обучения на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета студентам университетов Великобритании, Франции, Финляндии.

Заметим, что включение страноведческого курса в расписание занятий финских студентов в своё время было произведено по программе направляющей стороны, что, в принципе, снимает вопрос о его ангажированности. Более того, его тематическое наполнение также было определено в рамках некоего «каркаса» стандартных, устоявшихся, тем, таких как: «Россия на карте мира»,

«Политическая жизнь современной России», «Административное устройство Российской Федерации» и т.д.

В соответствии с программой иностранный студент, как уже было отмечено выше, в конце обучения должен выйти на определенный уровень компетенции, не только собственно языковой, речевой и социокультурной, но и межкультурной и даже профессионально-культурологической. Но, как показывает практика, именно данный уровень имеет широкий спектр различий: от поверхностных, стереотипных представлений до более глубоких знаний по той или иной тематике, которой студент занимался до приезда в Россию. А.Б. Гурин, в рамках компетентного подхода в своей статье [Гурин 2014: 223–227] обосновывает целесообразность выделения особой экспертной компетенции, которая формируется у студентов во время включённого обучения в особых условиях погружения в русскую лингвокультурную среду.

Итак, перед преподавателем стоит достаточно сложная задача – в целом сформировать такой уровень компетенции, который позволит иностранному студенту осуществлять профессионально деятельность в критериях, определенных соответствующими образовательными стандартами на родине студента.

Одной из современных моделей обучения, которую мы признаём эффективной, является лично ориентированное обучение, требующее хорошего знания мотивационной сферы студента, его интересов, интеллектуальных способностей и особенностей личности. На самом раннем этапе планирования работы преподавателя, выбора форм, методов и приёмов обучения представляется важным изучение этнических и культурных особенностей студента, уровня его компетенции в русском языке и культуре.

В этом плане чрезвычайно полезными представляются исследования, проведённые в финских университетах Восточной Финляндии и Ювяскюля [Громова 2006: 19–20; Ванхала-Анишевски, Громова, Сиилин 2007: 57–62], которые показали разницу в уровне знаний о России у студентов-финнов и детей российских эмигрантов периода перестройки.

Как показывает исследование [Громова 2006: 19–20] и педагогическое наблюдение, студенты-финны, в основном, ограничены знаниями, полученными во время учебных занятий и из финских медиа, иногда из поездок в Россию. У студентов же с русским родным или херитажным языком чаще всего пополнение знаний о культуре России происходит посредством живого общения с носителями русского языка – родителями и друзьями в Финляндии и в России. Такое расхождение в источниках свидетельствует и о значительном отличии в содержании и социокультурной компетенции, которая формирует стереотипы и отношение к стране.

В финских медиа, как правило, преобладает критическая оценка России, порой недоброжелательная. Более достоверную информацию имеют студенты, посетившие Россию, хотя следует заметить, что пребывание в России может оставить и негативное впечатление. Многое зависит от личных установок, сформировавшихся ранее стереотипов и умений критично оценивать окружающий мир. Исследование показало, что с тематической точки зрения представления о современных и известных российских деятелях культуры, искусства, политики всё-таки являются достаточно фрагментарными и поверхностными. А также, если студенты из Финляндии имеют достаточно правдивое представление об общих правилах социокультурного поведения русских, то национально-культурная специфика русского языка, отражённая в единицах речевого общения, особенно для финноязычных студентов, в основном, является белым пятном. Результаты исследования подтверждают гипотезу о проявлении гетерогенности контингента иностранных студентов на уровне языка и культуры, что может служить исходным ориентиром для преподавателя страноведческого курса. Таким образом, также и при предъявлении страноведческой и культурной информации эффективным будет применение принципа личностно ориентированного обучения.

Программа страноведческого курса строится таким образом, чтобы теоретические знания были подкреплены личным опытом и участием студента в российской жизни на уровне кафедры РКИ, студенческой университетской

деятельности, а также деятельности городских общественных, культурных и образовательных учреждений. Страноведческие курсы «Россия сегодня», «История и культура России», «Общественная жизнь России», которые разработаны на кафедре РКИ Тверского государственного университета, представляют собой комплекс взаимосвязанных модулей, направленных на формирование образа страны, народа и языка, а также формирует социокультурную компетенцию студентов.

Первый модуль представлен курсом лекций для студентов на страницах пособия – дайджеста «Встреча с Россией» [Громова, Гурин 2017]. Всего в пособии 13 лекций, которые, по нашему мнению, достаточно полно отражают общественную ситуацию сегодняшнего российского общества и исторической российской цивилизации: «Почти всё о Твери», «Россия на карте мира», «Государственное и административное устройство России», «Тверская область – многонациональный регион», «Российские средства массовой информации до и после перестройки», «Достоверность медиа-текста: «Хвост виляет собакой», «Обзор политических течений, общественных движений и партий в России», «Новейшая история религиозной жизни России», «Роль православия в развитии русской культуры», «Русский язык в мире: современное состояние и тенденции распространения», «Нобелевская премия – самая престижная награда в мире», «Русские ученые-естествоиспытатели – лауреаты Нобелевской премии», «Проблема терроризма в России и современном мире».

Вполне понятно, что организация и проведение лекции требует как от преподавателя, так и от студента значительных усилий с точки зрения лексической, грамматической и понятийно-терминологической и содержательной работы. Кроме того, возникает проблема «авторитета источника», базирующаяся на установках конфронтации, которая, к сожалению, имеет место в современном медиа-пространстве, наводнённом недостоверной информацией. Будучи по своему типу лекцией-визуализацией, такое занятие, безусловно, приносит большую пользу иностранным студентам, прежде всего, потому, что абсолютное их большинство приобретает необходимые навыки и

умения аналитической и даже в некоторых случаях экспертной работы в условиях русской лингвокультурной среды.

Второй модуль представляют практические занятия, которые содержательно связаны с лекциями.

Подкрепленные аудиторными семинарскими занятиями, включающими в себя чтение неадаптированных газетных текстов, просмотр «живых» ТВ-новостей и выступление студента с сообщением по выбранным им самим событиям из общественно-политической или культурной жизни России, данные лекционные занятия являют собой своеобразный стержень страноведческого курса, который занимает весьма важное место в программе включенного обучения студентов из университетов Финляндии.

Финские коллеги А. Лобский и Н. Турунен приводят весьма интересные разработки «телевизионных» заданий, которые используются ими в учебном процессе обучения говорению финских студентов с целью расширения не только лексического и грамматического запаса, но и, как пишут авторы, ознакомления студентов с основными стандартными форматами российского телевидения. [Лобский, Турунен 2014: 253].

Заметим, именно этот методический приём является весьма важным, прежде всего, потому, что комментированному просмотру передач российского телевидения в рамках курса «Общественная жизнь России» на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета отводится значительное место.

Рассматривая лингвокультурную среду как особый обучающий методический комплекс, способствующий формированию межкультурной и других компетенций, эффективное использование её считаем одним из важнейших аспектов работы при преподавании курсов страноведческого направления.

Третий модуль, относящийся к контактным способам ознакомления с российской действительностью, представляют учебные экскурсии, которые по программе проводятся в основном в аудиторное время. На кафедре сложилась

эффективная система проведения экскурсий и обоснована методика проведения таких внеаудиторных занятий [Гурин 2014: 227]. Целью экскурсий является ознакомление с высокой и бытовой повседневной культурой (например, посещение выставки самоваров в музее Тверского быта знакомит с традицией русского чаепития, а посещение филармонии с русской музыкой). Посещение театров в Твери и Москве, музеев, художественных выставок, православных святынь, совместного русско-финского предприятия в Твери значительно расширяет представления студентов о России. Участие в праздниках во внеаудиторное время знакомит иностранцев с такими русскими православными традициями, как празднование Масленицы, Пасхи, а также с культурными традициями празднования дня рождения А.С. Пушкина в музее Берново, Дня города. Принцип актуализации страноведческого материала является одним из важнейших, так как сам курс с учётом интересов и потребностей студентов в основном направлен на ознакомление с историей России, культурными, социальными и общественными процессами, протекающими в современной жизни российского общества.

Программа курса «Россия сегодня» согласована с зарубежными университетами-партнёрами в Великобритании (университет Глазго) и во Франции (университет «Поль Валери», Клермон-Ферран). Сроки включённого обучения ограничены и продолжаются от трёх с половиной до семи с половиной месяцев. Давая характеристику группе, нужно отметить, что контингент студентов характеризуется гетерогенностью и поликультурностью. Показателем гетерогенности является принадлежность к русскому языку. Наряду со студентами, для которых русский язык является вторым или третьим иностранным языком, в группе имеются студенты с русским родным, однако усвоен он от старшего поколения вне России, например, в Швеции, Венгрии, Финляндии. Значительную часть контингента представляют студенты, родным языком которых является какой-либо славянский язык: польский, сербский, словенский, словацкий. Особую группу представляют студенты из стран Балтии – Латвии и Литвы, обучающиеся в университете Глазго, так как они на

определённом уровне всё-таки уже были знакомы с русским языком и культурой, что, прежде всего, зависит от их личного жизненного опыта.

Одним из интерактивных методов обучения, успешно зарекомендовавших себя сегодня на практике, является метод проекта.

Данный вид работы органично интегрируется с традиционным методом чтения лекционного курса по страноведению, который является обязательным в нашей программе. Надо сказать, что лекционные занятия чередуются с практическими. Уже на 3-ей - 4-ой неделе обучения студентам предлагается начать работу над проектом «Путешествие по неизвестной России». Данный проект начинается после лекции «Государственное и административное устройство России». Обзорная информация о федеративном устройстве РФ и разнообразии субъектов федерации стимулирует стремление студентов к более глубокому и детальному исследованию этой темы. Над проектом можно работать в мини-группе, паре или индивидуально. Преподаватель предлагает подготовить сообщение о заинтересовавшем субъекте РФ. Заранее студентам сообщаются требования к содержанию сообщения. Оно должно содержать следующие единицы информации:

- географическое положение и природные условия,
- краткая история образования субъекта,
- крупные города (если этот субъект не город федерального значения),
- минеральные ресурсы и экономика,
- религия,
- особенности традиционной культуры,
- язык и языковая политика,
- объяснение, чем заинтересовала тема,
- рекомендация для посещения региона.

К подаче материала и форме сообщения даются следующие рекомендации:

- устное сообщение (но не чтение, а лишь использование подробного плана),

- понятность сообщения для слушающих (возможен перевод ключевых слов или объяснение на русском языке),
- использование мультимедийных средств или др. наглядности,
- время сообщения - не более 15 минут.

Как показывает практика, интерес представляют такие республики, как Татарстан, Саха (Якутия), Бурятия, Северная Осетия, Карелия, Тыва; области: Псковская, Тюменская, Кемеровская, Еврейская автономная область, Краснодарский край, Чукотский автономный округ, Камчатка. В ходе презентации студенты являются активными и заинтересованными участниками, а не просто слушателями. Им отводится роль экспертов, они задают вопросы по излагаемой теме, а после презентации в специальных опросных листах оценивают выступление по предложенной шкале. Экспертами определяется лучшее выступление, которое соответствует критериям (полнота, интересная подача материала, использование наглядности, понятность) и набрало больше всего баллов. Как показывает практика, сообщения студентов содержательны и интересны, формальное отношение к выполнению такой работы является крайне редким.

Эффективность метода проектной деятельности определяется многократным повышением ёмкости знаний, что характерно для интерактивных технологий обучения. Кроме того, в процессе работы над проектом между преподавателем и студентом устанавливаются равнопартнёрские отношения, которые способствуют доверительности и открытости. В центре учебного процесса находится студент, преподаватель выступает в роли консультанта или координатора. Это позволяет реализовать лично-ориентированный подход. У каждого студента есть возможность проявить индивидуальные личностные качества и интересы, творческие возможности: он сам определяет тему сообщения, выбирает партнёра по проектной работе, определяет план и стратегию работы, собирает материал и выстраивает само выступление. Сбор материала связан с использованием российскими ресурсами Интернета, что помогает расширить контакты с русским языком, и является полезным для



дальнейшего процесса учения. Кроме того, некоторые темы связаны с таким проблемным и творческим заданием как составление интервью и интервьюирование россиян с целью выяснения их мнения о том или ином факте. Развиваются и общеинтеллектуальные умения студентов: умение сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы.

В зависимости от длительности включённого обучения и уровня языковой подготовки в ходе преподавания курса страноведения студенты могут выполнить несколько проектов. Несомненно, эффективными и полезными являются проекты, которые предполагают элементы исследовательской работы и непосредственно контактирования с русской лингвокультурной средой. К таким относится, например, такой проект как «Известные россияне и их популярность в России», который помогает формировать образ россиян. Для студентов уровня В1 можно предложить проект «Волга», который предоставляет большие возможности в выборе темы, например: «Волга в русской живописи», «История волжских городов» (Тверь, Ярославль, Кострома, Волгоград, Астрахань и др.), «Экология Волги» и многие другие.

Как показала практика, метод проектной учебной деятельности при преподавании страноведческого аспекта РКИ значительно повышает учебную мотивацию студентов-иностранцев, расширяет возможности привлечения русской лингвокультурной среды как обучающего фактора, а также позволяет повысить эффективность учебного процесса посредством создания благоприятной образовательной среды для каждого индивида.

Обучение в России предоставляет новые возможности, одной из которых является участие в международной ежегодной студенческой конференции. Традиция проведения конференции «Россия глазами молодых» на кафедре РКИ, в которой участвуют как иностранные, так и российские студенты способствует расширению коммуникативного пространства, а также и формированию коммуникативной компетенции, выражающейся в умении устного публичного выступления. На конференции могут выступить все желающие, написавшие реферат по курсу «Общественная жизнь России», так как преподаватели курса

проводят консультации, оказывая помощь в построении устного доклада, выборе лексико-грамматических средств, подготовке презентации, дают необходимые рекомендации по культуре публичного выступления. Как правило, участниками конференции становятся студенты с ярко выраженным мотивом целенаправленного приобретения знаний и умений во время обучения, а также совершенствования своих риторических способностей и культуры речи.

Конференция проходит в условиях реальной коммуникации: иностранные студенты-докладчики отвечают на вопросы иностранных и русских студентов, участвуют в дискуссии, т.е. являются участниками «мозгового штурма». Как правило, доклады носят исследовательский, творческий и самостоятельный характер, так как студенты выбирают именно те темы, которые их интересуют. После доклада у слушателей есть возможность задать вопросы, высказать своё мнение о проблеме. На родине в финских университетах далеко не всегда предоставляется такая возможность публичного выступления на русском языке вне рамок аудиторных занятий. Для слушателей конференции это мероприятие способствует расширению их кругозора о российском обществе, современных проблемах России и русской культуре.

Таким образом, в плане решения задач постижения русской культуры и российской цивилизации, формирования межкультурной компетенции на включённом этапе обучения страноведческие курсы занимают важнейшее место среди других дисциплин. Комплексный культуро-ориентированный подход к организации страноведческого курса и отбора содержательной информации для студентов включённого обучения способствует эффективному пополнению багажа знаний, формированию образа современной России, более глубокому погружению в русскую лингвокультурную среду, расширению культурного кругозора, а также успешному формированию компетенций, необходимых для специалиста-филолога и переводчика в Финляндии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердичевский А. Национальный вариант межкультурного учебника как основного средства межкультурного образования. // Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). Т. 6(2), XI Конгресс МАПРЯЛ / под ред. А. Мавровой, С Певчевой и др. София: HERONPRESSSOFFIA, 2007. С. 29–36.
2. Ванхала-Анишевски М., Громова Л., Сиилин Л. Особенности культурной компетенции студентов в условиях интернационализации обучения. // Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). Т. 6(2), XI Конгресс МАПРЯЛ / под ред. А. Мавровой, С Певчевой и др. София: HERONPRESSSOFFIA, 2007. С. 56–63.
3. Ванхала-Анишевски М. От Пушкина до медиатекста. Научная и учебная деятельность на кафедре русского языка и культуры университета г. Ювяскюля. // Сб. статей под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой, М. Копотева, А. Никунласси, Т. Хуттунена. СПб.: «Златоуст», 2010.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 2005.
5. Вьюнов Ю.А. О некоторых актуальных проблемах преподавания страноведения России. // Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). Т. 6(2), XI Конгресс МАПРЯЛ / Под ред. А. Мавровой, С Певчевой и др. София: HERONPRESSSOFFIA, 2007. С. 76-81.
6. Вегвари В. Обучать языку или научиться языку? // Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания / Сб. научных тр. Под ред. Громовой Л.Г., Антонова А.И., Гасконь Е.А., Гурина А.Б., Крыловой Ж.А. Тверь: Твер.гос.ун-т, 2012. С. 143.
7. Гасконь Е.А. Включенное обучение: история и современность // Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания. / Сб. научных тр. Под ред. Громовой Л.Г., Антонова А.И., Гасконь Е.А., Гурина А.Б., Крыловой Ж.А. Тверь: Твер.гос.ун-т, 2012. С. 155–163.
8. Громова Л.Г. Определение уровня культурной компетенции иностранных студентов как условие оптимальной межкультурной коммуникации. //

Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного в условиях интернационализации образования. / Материалы межд. семинара под ред. Громовой Л.Г., Гурина А.Б. и др. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 15–23.

9. Громова Л.Г. Культуроведческий подход к обучению иностранцев русскому языку (включённый этап обучения в России). // Актуальные проблемы преподавания РКИ. Новое время – новое видение. / Сб. материалов Межд. научно-практ. конф. под ред. Громовой Л.Г., Гурина А.Б. и др. Тверь: ТвГУ, 2008. С.18–28.

10. Громова Л.Г., Гурин А.Б. Встреча с Россией. Тверь: ТвГУ, 2017.

11. Гурин А. Б. О формировании «экспертной компетенции» иностранных студентов по программе включённого обучения. // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка иностранцами. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе / Сб. материалов III Межд. научно-практ. конф. под ред. Громовой Л.Г., Е.Л. Кудрявцевой-Хенчель, М.Н. Михайлова и др. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 227–223.

12. Гурин А.Б. Учебная экскурсия как средство формирования поликультурной личности. // Большие и малые языки в языковом, культурном и образовательном пространстве поликультурного мира: материалы Международного симпозиума, состоявшегося 1 октября 2010 года в Тверском государственном университете. Тверь, Твер.гос.ун-т, 2010. С .26 – 30.

13. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 2000.

14. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. СПб.: «Златоуст», 2014.

15. Лобский Алексей, Турунен Наталия. К вопросу об использовании телевидения в практике обучения русскому языку в финской аудитории // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка иностранцами: Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: материалы III Межд. научно-практ. конф. Тверь: Твер.гос.ун-т, 2014. С. 253

16. Мустайоки А. Обучение межкультурной коммуникации – это обучение чему?  
// Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet. / ed. ByLudmilaSzypielewicz.  
Warszawa: Inst. RusycystykiUniwersytetuWarszawskiego, 2003. С.12–27.
17. Мустайоки А., Протасова Е. О русском языке в Финляндии. // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. / Сб. статей под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой, М. Копотева, А. Никунласси, Т. Хуттунена. СПб.: «Златоуст», 2010. С. 4–12.
18. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. // Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). Т. 6(2), XI Конгресс МАПРЯЛ / Под ред. А. Мавровой, С Певчевой и др. София: HERONPRESSSOFFIA, 2007. С. 304–311.
19. Овчинников А.В., Протасова Е.Ю. Двуязычные дети: как развивается их язык // Большие и малые языки в языковом, культурном и образовательном пространстве поликультурного мира. / Сб. материалов Междунар. Симпозиума под ред. Скаковской Л.Н., Громовой Л.Г., Гурина А.Б. и др. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. С. 80–86.
20. Пассов Е.И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. Липецк, 2005.
21. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2004. С. 39.
22. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.С. 104–105.

### **Часть 3. Учебная экскурсия как средство формирования поликультурной личности**

В научно-методической литературе, посвященной различным аспектам методики русского языка как иностранного, парадоксальным образом сегодня не встречается фундаментальных исследований, связанных с таким видом работы как учебная экскурсия. Считается, что данный вид учебной деятельности иностранного студента реализуется, по крайней мере, как нечто само собой

разумеющееся и как нечто побочное в период его пребывания в стране изучаемого языка. Ни в одном из доступных нашему обозрению учебных планов не предусматривается резерва учебного времени, предназначенного на организацию и проведение экскурсий с иностранными студентами с целью формирования у них лингвокультурологической компетенции.

В то же время, как показывает практика работы, данный вид учебной деятельности востребован, и методика её реализации заслуживает тщательной разработки как в фундаментальном, так и в прикладном аспектах.

В этой связи необходимо заметить, что в практике школьного преподавания, вообще, и в краеведческой работе, в частности, экскурсии отводятся достаточно солидное место, существует устоявшийся и общепринятый понятийный аппарат, разработаны классификации и пр. [Долженко 2005; Емельянов 2007; Святославский 2001 и др.].

Так, не углубляясь в подробности, скажем, что здесь выделяются экскурсии ознакомительные, закрепляющие, развивающие и пр. Очевидно, русисты имеют возможность использования данных наработок в своей деятельности, связанной со спецификой обучения иностранцев русскому языку на том или ином этапе. Необходимо только определиться с формальным типом такого рода работы, завязанным, так сказать, на конкретную задачу формирования поликультурной личности изучающего русский язык иностранца [Петровская 2018; Нефедов, Хашхаян 2015].

Начиная в своё время данную работу, коллектив кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета столкнулся с рядом вопросов, как теоретического, так и прикладного порядков, потребовавших определенных усилий для их решения. Прежде всего, необходимо было ответить на вопрос, а что же такое «поликультурная личность» и каковым должен быть уровень данной «поликультурности» в нашем конкретном случае?

В этнопсихолингвистике имеется достаточное количество наработок, связанных с понятием «поликультурная личность», а также со способами формирования такой личности. В нашем конкретном случае кажется возможным

вести речь о лингвострановедческой и лингвокультурной компетенции личности иностранца, изучающего язык в условиях языкового окружения, как центре, ядре, поликультурности. Данный тезис базируется на понимании спектра допустимых педагогических действий в отношении студентов, прибывающих на обучение, а также уровня их собственной культуры (личной и этнической), определить которую в начальный период обучения весьма сложно.

Тем не менее, формирование такого рода компетенции было определено в качестве одной из задач обучения иностранцев на кафедре. Что же касается инструмента такого формирования, то упор был сделан на экскурсию, причём такого типа, который в классической методике называется УЧЕБНОЙ. По нашему мнению, именно учебная экскурсия представляет собой своеобразный и наиболее насыщенный комплекс педагогического, психологического и познавательного воздействия на обучаемого и именно она с наибольшей полнотой решает когнитивные задачи, не только инкультурации, но и аккультурации иностранного студента.

Каковы же особенности и в чем заключается принципиальное отличие экскурсии учебной от других видов экскурсий, например, экскурсии, паломнической?

Ответ очевиден. Это, прежде всего, разница в целях и задачах экскурсий. Учебная экскурсия – экскурсия образовательного плана. Её организация и проведение должны преследовать цель формирования знаний и умений обучаемых в границах того понятийного поля, которое осваивается при реализации данного вида учебной деятельности.

В этой связи возникает вопрос чисто методологического плана – что же следует понимать под самим термином «учебная экскурсия» и каковы границы этого термина? Если в понятие «учебная экскурсия» вкладывается только время передвижения по объекту экскурсии, то это проблематика одного плана. Если нечто другое, то, вероятно, «учебно-экскурсионная» методика должна строиться по иным основаниям. И коль скоро речь идет о формировании лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, изучающих

русский язык, то в этом случае учебная экскурсия призвана стать своеобразным инструментом такого формирования, и «работать» такой инструмент должен на протяжении всего периода пребывания студента в стране изучаемого языка.

В то же время следует определиться и в отношении понятия «лингвокультурологический» (в нашем случае – лингвокультурологическая компетенция»), а точнее одной из его составляющей – «культурологический». Что из русской культуры должен воспринять обучаемый в ходе проведения учебной экскурсии? Ведь понятие «культура» достаточно обширно и включает в себя как минимум две сферы человеческой деятельности: материальную и духовную. По какой культуре следует «провести» иностранного студента для того, чтобы сформировать у него не только знания, но и навыки, и умения когнитивной деятельности, т.е. определенный уровень компетенции?

В этой связи в рамках программы включенного обучения студентов из университетов Финляндии на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета определен репертуар организации и проведения учебных экскурсий, охватывающий разнообразные стороны ознакомления с общественной жизнью России на материале реалий как Тверского региона, так и прилегающих к нему областей. В список плановых экскурсий входят посещения предприятий города, музеев, театров, редакций газет, офисов общественных организаций и общественных движений, церквей и монастырей Тверской епархии Русской Православной Церкви. Наряду с плановыми экскурсиями проводятся одно- и многодневные экскурсии в исторические российские города.

Каждая из вышеперечисленных экскурсий строится по типовой схеме: рассказ преподавателя о предстоящей экскурсии, определение учебного задания, проведение экскурсии с её фиксацией на фото- и видеоносители, обсуждение проведенной экскурсии, рассказ студента о ней. Учебное задание, как правило, включает в себя обязательную запись рассказа экскурсовода (аудирование), составление плана проаудированного текста, фиксирование непонятых слов и фраз. Контроль понимания осуществляется как в «отложенной» форме, когда



преподаватель задает соответствующие вопросы в ходе проведения занятий по курсу «Общественная жизнь России», так и сразу же по окончании экскурсии.

Следует заметить, что учебная экскурсия как вид внеаудиторной работы достигает поставленных целей тогда, когда «принимающая сторона» имеет адекватное представление о её целях и задачах применительно к контингенту иностранных студентов. Вот почему многое зависит и от стороны «приема», что ставит вопрос о необходимости координации действий в данном направлении.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долженко Г.П. Экскурсионное дело: учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2005. – 200 с.
2. Емельянов Б.В. Экскурсоведение: учебник М. Сов.спорт, 2007. – 215 с.
3. Нефедов И.В., Хашхаян М.А. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ. // Молодой ученый. 2015. № 20. С. 602-606. URL <https://moluch.ru/archive/100/22419/> Дата обращения: 17.03.2018
4. Петровская Д.А. (Минск, БГМУ) Экскурсия как вид работы при обучении РКИ  
[file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2015012013524910%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2015012013524910%20(1).pdf) Дата обращения 17.03.2018
5. Святославский А.В. Городская экскурсия. Основы теории и практики. - М.: Центр подготовки туристских кадров, 2001 – 431 с.

### *Заключение*

Как показывает материал, размещенный на страницах данной главы, формирование коммуникативной, речевой, лексической, социокультурной, межкультурной и др. компетенций, необходимых для адекватной деятельности иностранца, изучающего русский язык по модели включенного обучения в

стране изучаемого языка, обусловлен рядом моментов, важнейшими из которых видятся следующие.

Прежде всего, обязательным условием является личностно ориентированное обучение, требующее хорошего знания мотивационной сферы студента, его интересов, интеллектуальных способностей и особенностей личности. В этой связи весьма важным представляется изучение этнических и культурных особенностей студента, уровня его компетенции в русском языке и культуре.

Сама программа страноведческого курса строится таким образом, чтобы теоретические знания были подкреплены личным опытом и участием студента в российской жизни на уровне кафедры РКИ, студенческой университетской деятельности, а также деятельности городских общественных, культурных и образовательных учреждений.

Вот почему курсы «Россия сегодня», «Общественная жизнь России» которые разработаны на кафедре РКИ Тверского государственного университета, представляют собой комплекс взаимосвязанных модулей, которые направлены на формирование образа страны, народа и языка, а также формирует социокультурную компетенцию студентов. Модульное построение данных курсов, как показывает опыт работы, способствует формированию соответствующих компетенций, без которых вряд ли возможно выполнение запланированных проектов по курсу, которые предполагают элементы исследовательской работы и непосредственного контактирования с русской лингвокультурной средой.

Можно с уверенностью утверждать, что комплексный культуро-ориентированный подход к организации страноведческого курса и отбора содержательной информации для студентов включённого обучения способствует эффективному пополнению багажа знаний, формированию образа современной России, более глубокому погружению в русскую лингвокультурную среду, расширению культурного кругозора, а также

успешному формированию компетенций, необходимых для специалиста-филолога и переводчика, работающего с русским языком как иностранным.

## **Глава VI**

### **Обучение устной речи**

#### ***Введение***

Совершенствование умений устной речи является важнейшей целью, которую ставят перед собой иностранные студенты во время обучения в России на этапе включённого обучения. Преподаватели зарубежных вузов-партнёров также высоко оценивают данную форму обучения и отмечают, что речевые умения студентов заметно улучшаются. Особенно хороших результатов добиваются те группы студентов, которые направляются на длительные сроки обучения. Тем не менее, студенты, приезжающие на более короткий срок, также достигают очень хороших результатов, особенно, если они мотивированы, заинтересованы и интенсивно занимаются в аудиторное и внеаудиторное время, используют в полной мере возможности языковой среды.

В настоящее время в России формируется новая методика межкультурного образования, поэтому одним из главных подходов обучения является культуру-ориентированное обучение, которое в качестве основной цели считает формирование межкультурной компетентности студентов. Для достижения данной цели необходимо знакомить иностранцев с культурными традициями, особенностями русского коммуникативного поведения, фоновыми знаниями, вербальными и невербальными средствами общения с культурным компонентом, тактиками общения в условиях межкультурной коммуникации.

Межкультурная компетенция понимается как способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур. Культуру-ориентированное обучение в полной мере реализуется в сочетании с коммуникативно-деятельностным подходом, а также такими принципами, как принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, поэтапного

формирования речевых умений, ситуативности в организации речевого материала, индивидуализации с учётом этнокультурных особенностей студентов и др.

В данной главе рассматриваются подходы, методы и приёмы обучения русской устной речи (аудированию и говорению), эффективные в условиях включённого обучения в новой культуро-ориентированной образовательной парадигме.

### **Часть 1. Обучение в русской лингвокультурной среде: основные подходы и принципы**

Включённое обучение иностранных студентов в России предоставляет большие возможности для овладения языком и культурой в комплексе. В естественных ситуациях общения происходит активизация и совершенствование умений устной речи, а также формирование коммуникативной компетенции в условиях межкультурного диалога. Не нужно забывать, что студенты уже овладели определёнными умениями устной речи на родине. Однако при обучении вне языковой среды существенным недостатком является ограниченное пространство звучащего слова и естественных ситуаций общения, что значительно затрудняет формирование умений речевой деятельности (аудирования и говорения). Например, для англоговорящих студентов именно понимание русской речи в начальный период вызывает большие трудности. В период включённого обучения овладение межкультурной компетенцией на занятиях в, особым образом организованной лингвометодической среде, а также непосредственно в естественной лингвокультурной среде позволяет максимально учитывать этнокультурную специфику носителей русского языка.

Современные методисты выделяют следующие культурные составляющие [Хрестоматия 2010: 94 - 95]:

1. Фоновые знания, присущие носителям языка как отражение их культуры, проявляющиеся в смысловых ассоциациях и коннотациях. Такие знания формируются также при обучении студента на родине и могут иметь значительные расхождения со знаниями носителей языка в России. Как показали

результаты ассоциативного эксперимента, проведённого в Финляндии среди студентов-билингвов и с родным финским языком отделений русского языка университетов в Йоэнсуу и Ювяскюля по изучению социально-культурных стереотипов, сравнение индивидуальной ассоциативно-семантической сети студентов значительно отличается [Ванхала-Анишевски, Громова Сиилин 2007: 56-63]. Например, на стимулы, которые были представлены лексикой из Русского ассоциативного словаря (Караулов 1994) студенты с русским родным/херитажным и финским родным обнаруживали значительно отличающиеся ассоциативные связи. Например, слово «парус» у финнов ассоциировалось с учебником русского языка «Парус», а у русскоязычных – со словами «белый», строкой из стихотворения Лермонтова «Белеет парус одинокий» (хотя автора не указывали); слово «пароход» у финнов – «Валаам», «Георг Отс», у русскоязычных – «броненосец Потёмкин», «Курск», «пароход и человек» (ассоциация со стихотворением В. Маяковского). Таким образом, обучение в России поможет лучше узнать картину мира, свойственную носителям русского языка.

2. Вербальные/невербальные средства общения с культурным компонентом, представляющие безэквивалентную лексику, фразеологические единицы, слова, относящиеся к современному молодёжному сленгу и т.д., могут быть усвоены как на занятиях, так и в языковой среде. Сюда входят и невербальные средства общения. Например, студенты на практике смогут оценить особенности употребления жестов и личного пространства в контактирующих культурах.

3. Нормы повседневного общения, отражающие особенности национальной ментальности, т.е. способа мышления и знаний, которыми владеет общность русских людей, и которые отражаются в особенностях их поведения. Можно привести в качестве примера поведение русских, которые надеются на «авось». Такая модель поведения для представителей многих культур непонятна, вызывает неприятие. Она частенько демонстрируется в повседневной жизни россиян, порой в конце включённого обучения иностранные студенты находят в

такой беззаботности позитивные стороны и даже принимают эту модель поведения.

4. Этикет общения, т.е. правила речевого поведения, отражают культуру носителей языка. Студенты на практике могут ознакомиться, прочувствовать особенности русской культуры, научиться моделям поведения. Особенно важно это для будущих устных переводчиков, которые тесно связаны в общении с представителями русской культуры и часто бывают в России по работе. Исследователи относят русскую культуру к вертикальным культурам, в которых в процессе общения чётко соблюдается иерархия между собеседниками, тогда как представители западной культуры воспитывались в горизонтальной культуре, для которой более важен предмет общения. Тем не менее, для представителей восточных культур, студентов из Китая, Японии русское общение представляется даже слишком свободным в плане соблюдения иерархии отношений.

5. Культурные традиции современной жизни могут быть освоены именно в естественной лингвокультурной среде. Включённое обучение предоставляет широкие возможности в этом плане: участие в праздниках (Масленицы, Пасхи, Дня города), посещение музеев, театров, концертов, Дворцов культуры, церквей, монастырей, образовательных учреждений (общеобразовательных школ, лицеев, университетов), где студент может получить непосредственное впечатление и сформировать своё отношение к явлениям культурной жизни России.

6. Тактики речевого общения, обусловленные ситуациями официального и неофициального межкультурного общения, усваиваются на занятиях, уровень владения ими проверяется в естественной лингвокультурной среде.

## **Часть 2. Основные подходы и принципы при обучении устной речи**

Одним из распространённых подходов при обучении устной речи является коммуникативный подход, который сформировался в методике преподавания РКИ в прошлом веке [Вятютнев 1984; Изаренков 1981; Пассов

1989, 2000; Бим 1988; Щукин 2003, 2009; Московкин 1990:107 и др.]. Была провозглашена направленность на формирование всесторонне развитой, образованной личности, способной использовать РКИ как средство общения и установления взаимопонимания в процессе коммуникации. Овладение языковыми средствами ориентировано на практическое использование их для достижения цели коммуникации в условиях новой лингвокультурной среды. Перед преподавателями была поставлена основная задача – формирование коммуникативной компетенции.

В настоящее время большое значение имеет становление новой парадигмы обучения РКИ – культуру-ориентированное обучение, которое ставит своей задачей наряду с коммуникативной компетенцией формирование межкультурной компетенции, что, несомненно, актуально для формирования умений устной речи (подробнее см. в Главе 2, часть 1).

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода коммуникативность рассматривается как основополагающий принцип [Зимняя 2001], который предполагает в ходе занятий овладение различными речевыми умениями, т.е. формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию средствами изучаемого языка [Азимов, Щукин 2009: 106].

Кроме того, при обучении устной речи преподаватели придерживаются ряда других принципов.

Поскольку одна из основных целей овладения языком – коммуникация на нём в разных условиях на различные темы, то языковой и грамматический материал на этих занятиях будет группироваться вокруг определённых тематических блоков. Программой предусматривается изучение таких блоков, как «Культура и искусство в России» (где речь идёт о выставках, посещении музеев, театров и т.д.), «Образование и воспитание» (где предусматривается разговор о воспитании детей в семьях, дошкольном, среднем, высшем образовании и т.д.), «Мы все в одной лодке» (обсуждение проблем экологии), «Будущее за углом» (прогнозы и обсуждение того, как новые технологии меняют нашу жизнь), «Почему мы любим путешествовать? Реклама туристической

фирмы» (включает обсуждение роли путешествий в жизни, а также предполагает участие в ролевой игре «Международная ярмарка туризма») и др. Студенты изучают лексику и грамматические конструкции, необходимые для обсуждения всех отобранных тем, готовят монологические и диалогические высказывания в рамках тем и ситуаций. Так реализуется **принцип ситуативно-тематической организации материала**.

Преподаватель обращает внимание на стилистически маркированные фразы и выражения. Например, чтобы вызвать такси или договориться с водителем, требуется знание определённых выражений: к вам подъедет..., машина подана, вас ожидает ... и т.д. Чтобы усвоить эти фразы, студенту их предъявляют, объясняют, организуют тренировку их усвоения и практику применения. Так проявляется действие **принципа поэтапного формирования речевых умений**.

Поскольку данная дисциплина предполагает обучение слушателей общению в определённых ситуациях, студенты должны знать, какие выражения традиционно в них используются, как составить нужное высказывание, какими фразами может реагировать на него собеседник. Поэтому **принцип функциональности** в отборе, подаче и изучении языкового материала при обучении устной речи обязателен и диктуется речевой необходимостью. По этой же причине новая лексика даётся не изолированно, а в предложениях, текстах и диалогах, часто с опережением её изучения в курсе «Грамматика. Лексика». В данном случае работает **принцип устного опережения** изучения лексико-грамматических явлений. Часть данных слов требуется употребить при составлении текстов на занятиях по письменной речи. Таким образом осуществляется принцип **взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности**. Кроме того, тренируясь в коммуникации, студенты задействуют аудирование и говорение; для подготовки монологических высказываний на новую для них тему студенты самостоятельно изучают дополнительную информацию по теме, читают тексты на русском языке и записывают основные



положения своего устного выступления, подготавливая презентации для публичного выступления перед аудиторией.

В целях предупреждения интерференции **родного и ранее изученных** студентом **языков** используется **принцип учёта взаимодействия языков**. Сравнение логики построения высказываний в разных языках способствует сознательному отношению будущих филологов к употреблению языковых и речевых единиц в общении на русском языке. Однако такое внимание, к сожалению, не исключает ошибок, допускаемых студентами в речи. Если на начальном уровне изучения иностранного языка каждый языковой и речевой недочёт должен быть исправлен преподавателем, то на средне-продвинутом целью устной речи является решение коммуникативной задачи, поэтому учащийся прикладывает все силы для того, чтобы его речь была понятна другому человеку, а также старается уловить точный смысл высказывания собеседника. В данный период достигается развитие беглости речи, её адекватности ситуации. Студент стремится выразить свои мысли посредством нового языка, и преподаватель должен стимулировать и поощрять его к этому. Поэтому во время обучения устной речи на включённом обучении исправляются не все ошибки, а лишь те, которые затрудняют понимание сказанного, т.е. работает **принцип аппроксимации**. Остальные ошибки фиксируются преподавателем и комментируются во время индивидуальной консультации. Для достижения уровня безошибочной речи необходимо наладить обратную связь в обучении/учении и развивать самоконтроль студента.

Нередко в одной учебной группе оказываются студенты с разными целями обучения и разного уровня владения языком, а также естественные билингвы координативного типа, в котором представлен русский и другие языки. Для оптимизации работы в таких группах применяется **принцип индивидуализации обучения**. В рамках данной дисциплины это означает учёт индивидуально-психологических особенностей учащегося, направленности его личности, отбор, усложнение или упрощение материала, который он должен

усвоить, проведение консультаций для него и дополнительный контроль за освоением им русского языка.

Содержанием данной дисциплины является комплекс знаний, умений и навыков, который формируется у студента в процессе обучения в рамках набора тем и интенций, соответствующих Второму уровню Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному. Основной задачей является обучение/овладение интенциями следующих видов:

1) установления контакта: вступления в коммуникацию, инициирования, поддержания, изменения темы и завершения беседы (адекватно ситуации общения), приветствия, привлечения внимания, представления себя или кого-то другому лицу, привлечения внимания, прощания, выражения благодарности, извинения, соболезнования, пожелания удачи, приглашения;

2) побуждения и реагирования на него: выражение просьбы, совета, требования, приказа, указания, предложения, пожелания, согласия или несогласия, разрешения, запрещения, возражения, сомнения, обещания, заверения, гарантирования, обнадеживания;

3) информативные: запросы о событиях и фактах, об условиях, целях, причинах, следствиях, о возможности, вероятности, необходимости; интенции дополнения, выяснения, уточнения, расспроса, объяснения и т.д.

4) оценочные: интеллектуального отношения (предположение, осведомлённость, мнение, намерение и др.), морально-этической, социально-правовой, рациональной, эмоциональной оценки (одобрение, похвала, упрёк; оправдание, обвинение, защита; эффективность, возможность; любопытство, раздражение, радость, страх, заинтересованность и т.д.).

Важнейшей задачей в рамках коммуникативно-деятельностного подхода является обучение русскому коммуникативному поведению в разнообразных и значимых для студента ситуациях социально-бытовой сферы (в гостях, в поликлинике, в ресторане, в транспорте и т.д.) для студентов уровня А1-А2.

В ситуациях культурно-бытовой сферы (в театре, в кинотеатре, в музее, на выставке, в клубе, в библиотеке, в монастыре или церкви) и официально-

деловой сферы (в Международном центре университета, в администрации, в банке, в полиции, в учреждениях культуры и т.д.) для студентов уровня В2-С1.

Среди тем для изучения рекомендуются три основных блока, которые изучаются согласно уровням владения: вопросы, связанные с личной жизнью человека (человек и его личная жизнь, семья, работа, дом, свободное время, увлечения, отдых и т.д.), проблемы социально-культурной и общественной тематики (человек в обществе, наука, искусстве, политике, экономике и т.д.) и общегуманистические вопросы (наука, природа, экология, искусство, духовные ценности и т.д.). Одним из определяющих критериев отбора тем является то, насколько они интересны для студентов, поэтому перечень тем, которые обсуждаются на занятиях, вызывает споры, всегда является открытым и каждый раз в новой группе предлагаются новые темы. Особенно тщательно, советуясь со студентами, отбирают темы для дискуссии.

На занятиях по данной дисциплине студенты учатся как продуцированию высказываний на указанные темы в рамках данных ситуаций, так и пониманию основного содержания речи носителя языка, его намерений, целей, мотивов, отношения к предмету речи, выраженных эксплицитно и имплицитно.

В содержание курса входит также коррекция произносительных и лексико-грамматических навыков с целью устранения ошибок и недочётов в речи, которые мешают пониманию высказываний студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М., 1988. С.9-13.
3. Ванхала-Анишевски М., Громова Л., Сиилин Л. Особенности культурной компетенции студентов в условиях интернационализации образования // Мир русского слова и русское слово в мире. Методика преподавания русского языка

(родного, неродного, иностранного) / XI Конгресс МАПРЯЛ, Т. 6(2). Под ред. Мавровой А., Пейчевой С., Т. Петковой. – София: «Heron Press», 2007. С. 56–63.

4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного.(методические основы). М., 1984, С. 12-13.

5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение М.–СПб.: Златоуст, 1999. 40 с.

6. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

7. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432с.

8. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М., 1981.

9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. М., 1989.

10. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000.

11. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. М.: Русский язык. Курсы, 2010.

12. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке. Методика. М., 2009.

13. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.

### **Часть 3. Лингвометодическая организация речевой среды как фактора формирования умений устной речи (натурные уроки)**

Современная методика обучения предлагает рассматривать стихийную языковую среду в качестве одного из активнейших обучающих компонентов [Орехова 2003]. Как было указано выше, краткосрочность является одним из определяющих факторов данной формы обучения, побуждающих к поиску интенсивных технологий, повышающих эффективность совершенствования

умений русской устной речи. Исследователи также отмечают у студентов, обучающихся в новой лингвокультурной среде, наличие гипермотивации, которая понимается как «совокупность внешней и внутренней мотивации, усиленной и стимулируемой объективной реальностью языковой среды» [Орехова, 2007: 35–36]. Высокая внутренняя мотивация объясняется экстраординарным симбиозом духовных и утилитарных потребностей обучаемых. Внешнюю мотивацию питает языковая среда: она обучает, формируя представления о социуме, русском коммуникативном поведении, пополняя фоновые знания, стимулируя речевую активность, а также просвещает, давая возможность ознакомиться с системой ценностей, принятой в русской культуре. Особым образом организованная посредством системы методических приёмов лингвометодическая среда позволяет максимально использовать лингвокультурный потенциал в учебных целях.

Однако для успешного погружения студента в стихию русского языка и культуры преподавателю необходимо учесть ряд факторов. Важно понимать отношение студента к России, её образу, который уже сформировался в его сознании ко времени приезда. Хотя на зарубежных кафедрах русского языка работают увлечённые преподаватели, которые любят русский язык и русскую культуру, преодолеть негативное влияние массмедиа на родине, которые концентрируются скорее на мрачных, нежели светлых сторонах российской действительности, и создают психологический барьер, бывает очень трудно или практически невозможно [Мустайоки 2010: 126].

Как показали исследования по изучению отношения финских студентов к России и россиянам, обнаруживается, что к россиянам как представителям страны студенты относятся позитивнее, чем к России как стране с определённой политикой и историей [Громова 2006:19]. Российский преподаватель с самого начала должен думать о хорошей атмосфере на занятиях, обращать внимание на настроения студента, чтобы достигать взаимопонимания, помочь понять особенности русского коммуникативного поведения, избежать культурного шока, развеять ложные стереотипы, создать реальные условия для повышения

мотивации. Трудности периода адаптации можно и нужно обсуждать на занятиях по курсу устной речи. Управление процессом адаптации иностранных студентов посредством специальной программы, способствующей формированию доброжелательной среды обучения, и является важной задачей преподавателя [Гасконь, Громова 2015: 45–47]. Отношение к стране зависит также от личного опыта студентов и, как правило, меняется в лучшую сторону в период обучения в России. Это отмечают и зарубежные преподаватели.

Следующий фактор – это особенности контактирующих культур. Учёные и методисты осознают целесообразность организации обучения устной речи с учётом особенностей этнической психологии, менталитета студентов. В настоящее время формируется методика межкультурного образования, которая предполагает формирование межкультурной компетенции и понимается как способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур [Гальская, Гез 2005: 72]. Некоторые исследователи считают, что в процессе совершенствования межкультурной компетенции формируется языковая личность, познавшая в процессе изучения иностранного языка специфику взаимодействия культур – родной и новой [Елизарова 2005].

В результате педагогического наблюдения и изучения этнокультурных особенностей студентов установлено, что представители разных культур проявляют разную степень готовности к общению в естественных ситуациях. Это также зависит от психологических особенностей индивида. Тем не менее, опыт работы показывает, что, например, студенты из Франции активно вступают в коммуникацию, самостоятельно ищут возможности для общения, участвуют в волонтерских программах в библиотеках города, общеуниверситетских и городских мероприятиях. Студенты из Китая настроены на коллективное проведение свободного времени, на общение, на установление дружеских отношений с россиянами. Однако волонтерской деятельностью не занимаются. Для финских студентов самостоятельное установление контакта затруднительно, они нуждаются в помощи преподавателя или российских студентов-тьюторов. Студенты из Великобритании адаптируются медленнее,

чувствуют себя в русской языковой среде неуверенно. Это связано с тем, что навыки аудирования у них развиты довольно слабо, длительный период нахождения в России студенты пытаются налаживать общение на английском языке. Таким образом, проведение занятий в естественных ситуациях общения будет полезно для представителей разных культур, особенно для тех, кому труднее адаптироваться в новой языковой и культурной среде.

Одной из важнейших целей обучения РКИ в России является совершенствование умений устной речи (аудирования и говорения) в естественных ситуациях общения, отбор которых обусловлен прагматическими мотивами. Запрос информации в той или иной ситуации общения является жизненно необходимым умением в новой лингвокультурной среде.

Наиболее частотными ситуациями можно назвать следующие: знакомство, представление, запрос информации о местонахождении того или иного объекта, о наличии чего-либо в продаже (билетов в кино, газет в киоске, блюд в ресторане и т.д.), покупка билета на поезд (в театр, на концерт), покупка абонемента в спортивный зал, общение в спортзале, в кафе, на экскурсии, в транспорте, в путешествии и т.д.

Одним из эффективных приёмов организации обучения/учения в естественной лингвокультурной среде являются натурные уроки, которые позволяют создать методически организованную лингвокультурную среду.

Натурный урок – это урок, проводимый в языковой среде для участия в естественной коммуникации. В силу такой его специфики, натурный урок проводится чаще всего вне аудитории и заключается в том, что студенты должны выполнить задание, данное преподавателем, а затем сообщить о его выполнении. Ситуации, предлагаемые для натуральных уроков, мы, помимо традиционного деления на общение в официальной и неофициальной обстановке, условно разделили на следующие группы: 1) общение с носителями языка в классе, 2) общение с прохожими на улице, 3) общение в организациях и учреждениях, 4) общение по телефону, 5) общение в гостях.

Поскольку для многих студентов пребывание в России первое время является стрессовой ситуацией, каждому натурному уроку должна предшествовать культурологическая, страноведческая, лингвистическая и психологическая подготовка.

В процессе подготовки натурного урока вслед за российскими методистами будем подразделять методические приёмы на две группы: с одной стороны приёмы педагогической организации стандартных речевых ситуаций, а с другой стороны естественных переменных речевых ситуаций [Орехова 2003:129].

Одним из методических приёмов управления языковой средой с целью создания стандартной ситуации с демонстрацией нужного аудиоряда мы считаем на начальном этапе проведение урока речевой практики с привлечением носителей языка. В подготовительной и учебной деятельности можно выделить три этапа. Сначала ситуация знакомства проигрывается на занятии в группе иностранных студентов. Особенности русского коммуникативного поведения в данной ситуации сообщаются студентам заранее в виде инструкции и обсуждаются, а затем в форме ролевой игры проигрываются ситуации знакомства в дружеском общении. Следующим этапом является проведение занятия с приглашёнными российскими студентами. Ситуация знакомства в данном случае будет проходить в естественных условиях, хотя и в учебной аудитории. Наконец, контроль и закрепление речевого поведения проверяется в условиях переменных речевых ситуаций. Нам удалось смоделировать данные ситуации: таковой может быть ситуация знакомства на студенческом вечере, в гостях у школьников во время посещения школы, во время экскурсий в библиотеку, в музей, в православный монастырь и т.д. Последующее обсуждение результатов общения в аудитории с лингвокультурологическим комментарием преподавателя позволяет избежать культурных лакунов.

Общение с носителями языка в классе осуществляется также, когда преподаватель приглашает русскоязычных студентов к иностранцам на урок по практике устной речи. Могут быть приглашены как знакомые студентам люди



(например, часто эту роль выполняют тьюторы, которые проводят первую экскурсию по городу для иностранных слушателей), так и те, кого они видят впервые. Предварительно задаётся тема разговора – «Студенческая жизнь в России и в Вашей стране». Разрабатывается список возможных для обсуждения вопросов, в который включается широкий круг проблем – от системы обучения в вузе до проведения досуга студентами. Перед этим уроком проводится занятие, на котором предлагается набор лексических единиц по теме. При этом студентами с помощью преподавателя разрабатываются вопросы, на которые они хотели бы получить ответ от русских учащихся, и, в свою очередь, русские студенты готовят свои вопросы иностранцам.

До начала общения преподаватель сообщает иностранным студентам об особенностях общения русских (в частности, финским студентам сообщается, что в разговоре с русскими пауза означает коммуникативную неудачу, и для того чтобы её избежать, на вопросы русских нужно стараться отвечать сразу; кроме того, уточняет, что в разговоре с русскими не менее важно выразить свою точку зрения, чем выслушать собеседника, и спор – это не значит ссора и т. д.). В то же время русским студентам сообщается, что финны друг друга не перебивают, дослушивают собеседника, могут стесняться во время разговора на иностранном языке, пауза для них – это нормальное продолжение коммуникации, а также сообщается и о других особенностях финского коммуникативного поведения.

Во время общения преподаватель направляет беседу в нужное русло, помогает студентам понять друг друга, выписывает на доске незнакомые слова, если это требуется.

После занятия проводится обсуждение впечатлений от общения, выяснение трудностей, возникших при коммуникации, понимания коммуникативного поведения русских, намечаются пути преодоления проблем в коммуникации. По возможности через некоторое время можно провести ещё одно-два таких занятия на темы «Проблемы молодёжи в России и в Вашей стране», «Я не понимаю, почему в России... или десять вопросов русским». Подобного рода занятия помогают иностранным студентам привыкнуть к стилю

общения русских, рамки урока и общение с людьми близкого возраста позволяют студентам чувствовать себя комфортно во время коммуникации.

Моделирование естественного речевого общения в вариабельных ситуациях позволяет осуществить личностно ориентированный подход, что является чрезвычайно важным условием для создания необходимого уровня проблемности обучения для выше описанного гетерогенного контингента студентов. Ситуация запроса информации о местонахождении нужного объекта в городе является особенно актуальной. В практике проведения натуральных уроков мы также используем эту ситуацию для создания аутентичного аудио/видеоряда.

Большинство жителей старшего возраста Твери не знают английского языка и не используют иностранные языки в своей жизни или работе, поэтому студентам будет полезно сообщить, что во время коммуникации невозможно будет опираться на свои знания английского языка или других европейских языков, как они это могли делать в других европейских странах, когда проходили стажировку там. Поэтому на занятиях по устной речи особое место должно отводиться формированию и развитию компенсаторных навыков: объяснения слов, подбора синонимов, перефразирования предложений, переспроса, уточнения и т.д.

Для того чтобы избежать коммуникативной неудачи в конкретной ситуации, нужно сформировать у студентов представление о том, какое культурологическое значение она имеет для носителя языка (например, показать себя вежливым, внимательным, заботливым, щедрым и т.д. в глазах собеседника, соответственно ценностям русской культуры, которых собеседник-иностранец может и не знать).

В данном случае часто бывает полезно сравнить поведение людей в родной стране студента и в России. Для этого можно задать вопросы студентам о том, что в поведении русских их удивляет. Это могут быть манера разговора, темп речи, темы общения, интонация, громкость, вступление в коммуникацию и её окончание, наличие или отсутствие пауз в разговоре, элементы поддержания разговора: мимика, жесты, междометия. Важны также манера держаться,

расстояние, на которое мы подходим к собеседнику – всё это требует обсуждения в группе перед началом натурального урока.

До проведения натурального урока, необходимо психологически подготовить студентов к планируемой ситуации. Для этого преподаватель обращает внимание студентов на то, как могут вести себя их потенциальные собеседники, есть ли у предполагаемых собеседников опыт общения с иностранцами. Если опыта нет, то обсуждаются варианты речевого и неречевого поведения студентов и их собеседников в этой ситуации.

Так, например, во многих организациях, которые оказывают услуги населению, работники, не имеющие опыта общения с иностранцами и не знающие, как себя вести в ситуации, когда последний не понимает их речь, начинают громко говорить, или даже кричать, не снижая темпа речи, а зачастую даже увеличивая его, так как создаётся иллюзия, что если человек не понял, что ему сказали, значит он просто не расслышал сказанное. Возможен также и другой вариант поведения: пытаясь что-то объяснить, русскоязычный собеседник начинает подбирать множество синонимов к сказанным словам, чем ещё больше запутывает иностранца, поскольку часто бывает, что последний не понял всего лишь одно-два слова из монолога партнёра.

Как вступить в коммуникацию и как выйти из неё, как выбрать партнёра по коммуникации – всё это требует предварительного обсуждения в классе. Далее, перед тем, как начать натуральный урок, необходимо психологически подготовить студентов к планируемой ситуации. Для этого преподаватель рассказывает, что нужно внимательно слушать собеседников и определить, есть ли у предполагаемых собеседников опыт общения с иностранцами. Если опыта нет, то обсуждаются варианты речевого и неречевого поведения студентов и их собеседников в этой ситуации.

Далее приведём пример проведения натурального урока по запросу информации в городе. Это занятие проводится на пешеходной улице в центре Твери. Для решения коммуникативной задачи, которая заранее поставлена, студент должен уметь в соответствии с русским этикетом привлечь внимание

прохожего, обратиться к нему, задать вопрос, услышать и понять ответ, поблагодарить собеседника. Затем даётся задание найти данный объект и сфотографировать его. В конце занятия преподаватель и студенты собираются вместе, каждый показывает фотографию своего объекта и рассказывает, как удалось найти объект, сообщает о возникших трудностях в коммуникации, чувстве уверенности/неуверенности, возникшем после выполнения задания. Преподаватель даёт лингвокультурный комментарий, советы по преодолению трудностей. Для некоторых студентов такое общение является первым опытом коммуникации с русскими. Подобное занятие является эффективным для студентов с русским языком как иностранным, представителям иной культуры.

Для студентов с родным русским языком нужно подобрать более трудное задание, например, найти тот или иной памятник в городе, осмотреть его, сфотографировать, рассказать студентам, кому он был поставлен, описать его. В качестве домашнего задания студенты могут найти в Интернете дополнительную информацию о памятнике и подготовить устное сообщение на следующее занятие. Такое задание служит формированию фоновых знаний и усвоению новой культурной информации о городе. Лингвистическая и культурологическая деятельность преподавателя в условиях естественных переменных ситуаций требует больших усилий, однако приносит свои плоды, которые невозможно получить вне языковой среды.

Другой важный аспект коммуникации – общение в официальных учреждениях и организациях. В этом случае после предварительной подготовки и изучения соответствующей лексики студенты отправляются в сопровождении преподавателя в библиотеку, на почту, в билетные кассы и т.д. Здесь от студента требуются повышенное внимание, свободное владение лексико-грамматическим и речевым материалом, быстрая реакция на слова работника учреждения, умение переспрашивать и уточнять информацию и т.д.

На кафедре РКИ накоплен большой опыт организации и использования естественной лингвокультурной среды в качестве одного из факторов интенсификации обучения устной речи. Одним из подходов является проведение

совместных с российскими студентами различных внеаудиторных форм общения. Среди важнейших можно назвать следующие: совместное русское чаепитие в общезитии с приготовлением, например, блинов; участие в студенческих вечерах межкультурной коммуникации, совместные экскурсии.

Эффективным методом мы считаем участие студентов в «круглых столах» и студенческих конференциях. Возможность публичного выступления на русском языке в русской лингвокультурной среде оценивается студентами положительно, т.к. они считают это определённым вызовом, который требует мобилизации всех знаний и умений, усвоенных за время учёбы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 2-ое изд. М.: Академия, 2005. 336 с.
2. Громова Л.Г., Гасконь Е.А. Формирование межкультурной компетенции иностранных студентов в рамках программы по адаптации в русской лингвокультурной среде. // Материалы межд. симпозиума «Большие и малые языки в языковом, культурном и образовательном пространстве поликультурного мира». Тверь: ТвГУ. 2010. С. 19 – 26.
3. Громова Л.Г. Определение уровня культурной компетенции иностранных студентов как условие оптимальной межкультурной компетенции // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного в условиях интернационализации образования. Сб. материалов межд.семинара. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 15–23.
4. Гасконь Е.А., Громова Л.Г. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 42–48.
5. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. 2005.
- Орехова И.А. Языковая среда. Попытка типологии. М.: ГИРЯ им. Пушкина, 2003. 192 с.

6. Федосов В.А. Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному с учётом факторов языковой среды и родного языка студентов. Автореф. ...дис. д-ра пед. наук. М., 1999

#### **Часть 4. Ролевая игра при обучении устному русскому общению в официально-деловых ситуациях**

Применение интерактивных технологий при обучении иностранных студентов-филологов и переводчиков устной речи в российском и зарубежном вузе способствует значительному повышению эффективности учебного процесса. Наиболее перспективной технологией обучения устному общению в официальных ситуациях является профессионально-ориентированная ролевая игра, основанная на принципах проблемности и моделирования, способствующая формированию необходимой коммуникативной и межкультурной компетенции иностранного студента. В современной методике ролевая игра рассматривается как лингводидактический приём, направленный на формирование умений и навыков адекватного коммуникативного поведения в социально-значимых ситуациях межкультурного общения [Батраева 2013: 94].

Интерес к учебно-ролевым и деловым играм как способу моделирования делового общения в российской науке возник в 1970 – 80-ые годы прошлого века. Как отмечается в научной литературе, внедрение деловых игр как особой технологии обучения в высшие учебные заведения был связан с появлением понятия «человеческий фактор» и привлечением более широкого круга сотрудников к управлению организацией или производством [М.И. Винокурова, 2013: 114]. Тогда же вышеуказанные методики стали активно осваиваться и развиваться в РКИ. Формирование коммуникативной компетенции в профессиональном общении являлось первоочередной задачей, стоящей перед кафедрами РКИ вузов нефилологического профиля, обучающих студентов техническим, медицинским и другим специальностям.

В новой образовательной парадигме, которая активно начала формироваться на рубеже веков и утверждала комплексное обучение языку и

культуре, начали уделять большое внимание изучению особенностей коммуникативного поведения представителей разных культур, а также исследованию проблемы межкультурной коммуникации [Трушина 2007; Вробьёв 2003: 68-74; Прохоров, Стернин 2000; Бердичевский 2007: 29-33; Турунен 2010: 252-256]. Возникла потребность в интерактивных технологиях при обучении русскому языку иностранных студентов филологических специальностей, особенно будущих переводчиков, которые по роду своей деятельности оказываются в различных официально-деловых ситуациях общения и должны отлично ориентироваться в особенностях русского этикета и коммуникативного поведения, а также и в принципах вежливости контактирующих культур.

Погружение в русскую лингвокультурную среду в период обучения иностранных студентов в России способствует ознакомлению с русской культурой в бытовой, социокультурной и учебной сферах общения в естественных ситуациях. Однако значительные культурные различия в официально-деловом общении требуют специального внимания на занятиях по устной речи, в том числе, моделирования ситуаций общения, способствующих овладению нормами коммуникативного поведения русских.

Основной подход, который реализуется на этапе включённого обучения можно определить как культурно ориентированное обучение, способствующее наиболее эффективному освоению русской культуры при изучении всех курсов, предусмотренных программой.

Прагматичный характер мотивации изучения русского языка на современном этапе проявляется в жизненных планах иностранных студентов. Беседы, например, с финскими студентами показывают, что иностранные языки активно изучают, например, будущие бизнесмены. Знание английского, шведского, немецкого (или другого европейского) – обязательно, дополнительный русский или китайский открывает более широкие перспективы для достижения профессионального успеха в Финляндии.

Таким образом, учёт мотивации изучения русского языка иностранцами потребовал тщательного отбора актуальных ситуаций общения, который продиктован коммуникативными потребностями студентов. В курсе «Устная речь» нами выделяется модуль «Устное общение в официально-деловой сфере». Наиболее значимыми сферами общения для иностранных студентов, на наш взгляд, являются учебно-деловая сфера общения в российском университете и общение в сфере бизнеса.

При организации игровой познавательной деятельности согласно исследованиям учёных реализуются следующие принципы: наглядность игровой модели, автономность сюжетов и этапов игры, «открытость» игровой модели для её развития и расширения, сбалансированность игровой деятельности участников, использование мультимедийных средств, погружение участников в проблематику моделируемой действительности, правдоподобие экспериментальной ситуации [Винокурова 2013: 116]. По нашим наблюдениям игровая ситуация стимулирует и раскрепощает студента, позволяют играть новые роли, которые помогают ему раскрыться.

Общение в учебной сфере связано с освоением новых академических стереотипов, с которыми сталкиваются иностранцы. Если на кафедре преподаватели реализуют в педагогическом общении субъектно-субъектное сотрудничество, в котором студент и преподаватель являются равноправными партнёрами, то при общении с вышестоящими сотрудниками университета возникает необходимость вступать в иерархические вертикальные отношения, характерные для русской официальной культуры общения.

Для освоения общения в учебной сфере (уровень В2) нами разработан комплекс учебно-ролевых игр, которые представляют собой условно-коммуникативные игры с прописанным сценарием, в которых студент является инициатором диалога-расспроса в заданной ситуации. Студентам даются следующие задания, например: «Позвоните в Международный отдел Тверского государственного университета и выясните, организуют ли летние/зимние интенсивные курсы русского языка в этом году? Каковы сроки, программа,



стоимость обучения, как записаться на курсы?»; «Выясните в деканате, можете ли вы уехать на 3 дня раньше окончания курса занятий, так как вы являетесь участником студенческой конференции». Собеседником может быть преподаватель или студент, играющий роль секретаря деканата/декана/сотрудника Международного отдела с прописанной ролью. На предварительном этапе подготовки к ролевой игре студенты знакомятся с речевыми формулами вежливости: приветствия, обращения, извинения, прощания, а также практикуются в ситуациях общения по телефону, в написании официальных текстов (заявление, объяснительная записка и т.д.).

В деловом общении в сфере бизнеса разработаны сценарии, включающие комплекс учебно-ролевых игр, например, «Приезд иностранной делегации»; «Реклама туристических маршрутов на ярмарке бизнес-проектов» и др. Каждый тематический блок снабжён сценарием, а также лингвокультурологическим комментарием, который нацелен на обнаружение культурных особенностей и способствует формированию межкультурной компетенции студентов.

Рассмотрим алгоритм учебно-ролевой игры «Реклама туристических маршрутов на ярмарке бизнес-проектов».

Игра предполагает прохождение трёх этапов: подготовки к игре, самого процесса игры и экспертной оценки результат игры. На первом этапе подготовки к игре студенты делятся на 2 подгруппы (российские и иностранные фирмы) и далее на мини-группы по 2-3 человека, получают роли: директора туристической фирмы или менеджера по продажам, сотрудника рекламного отдела. Все студенты являются экспертами и оценивают представляемый проект в специальных листах.

Студентам предлагаются основные направления деятельности:

1. Продвижение туристического бизнеса на российский/зарубежный рынок;
2. Продвижение новых форм отдыха для россиян/иностранцев: этнический туризм;
3. Создание совместных фирм в туристическом бизнесе.

Задание для мини-группы:

1. Определите, регион, который представляет ваша фирма;
2. Какие возможности для этнического/традиционного туризма имеются в регионе;
3. На какие группы населения рассчитано ваше предложение;
4. Определите, какой туристический пакет вы будете предлагать на ярмарке в Твери;
5. Определите интересные туристические объекты Твери и Тверской области для иностранных туристов;
6. Дайте название вашей туристической фирмы;
7. Подготовьте презентацию вашей фирмы, пакета туристических услуг (туристический маршрут, виды отдыха в разное время года, условия проживания, питания, стоимость услуг, скидки).
8. Подготовьте предложения по сотрудничеству от имени директора своей фирмы для тверских фирм, задайте вопросы представителям тверских туристических фирм.

Для эффективного участия в ролевой игре преподавателю необходимо сформировать у студентов активный тематический словарь, которым могли бы пользоваться студенты при подготовке задания. Также преподаватель раскрывает смысл заданий, обсуждает вместе со студентами культурную и страноведческую информацию, которую студенты собираются использовать. В данном случае преподаватель должен обладать определённой суммой культурных и страноведческих знаний о регионе России и о стране, которую представляют студенты, а также приветствуется и знание родного языка студентов. Также на подготовительном этапе обсуждаются особенности русского коммуникативного поведения на совещании-презентации; общения во время кофе-паузы (представление, знакомство, обращение, жесты, отсутствие традиции рукопожатия между мужчинами и женщинами, мужчина пропускает женщину в дверь, предлагает стул и т.д.)

На этапе игры создаётся атмосфера деловой ярмарки бизнес-проектов. Рекламный агент готовит реквизит (иллюстративный материал), слоган, видео-презентацию. Директор представляет свою фирму. Презентация туристических фирм проходит за круглым столом. Ведущим может выступать преподаватель или студент с хорошим уровнем владения русским языком, например, родным языком которого является русский. В презентации участвуют все участники игры. Партнёра для сотрудничества участники подбирают в ходе презентации. В данном случае реализуется принцип «открытости» системы игровой деятельности и творчества участников игры. Во время кофе-паузы участники ярмарки могут общаться и договариваться о сотрудничестве. Заключаящий этап: сообщение предложений по сотрудничеству.

Обязательным является заключительный этап ролевой игры: экспертная оценка за участие в игре, выбор лучшей презентации. Экспертами выступают сами студенты, проставляют оценки за презентацию в специально подготовленных листах, о чём они заранее предупреждаются.

Большой интерес у студентов вызывает экологическая тема. Студенты изучают информацию из газет, Интернета и готовят выступление на научную конференцию. Преподаватель обращает внимание на стилевые особенности научной речи [Зверева, Хромов: 147-148]. Далее предлагается план подготовки ролевой игры «Научная конференция по теме «Экология в мире: проблемы и перспективы», который может быть использован в период включённого обучения.

**1.Обсуждение темы занятия и постановка целей совместно со студентами, ознакомление с ролями и планом занятия, выбор ролей.**

Тема занятия: Экология в мире: проблемы и перспективы

Цели занятия:1) формирование коммуникативных умений монологического говорения;

2) умение принимать участие в полилоге с элементами дискуссии;

3) совершенствование межкультурных умений в ситуации официального общения в заданной ситуации на базе интерактивного занятия - ролевой игры «Научная конференция по теме «Экология в мире: проблемы и перспективы».

4) повторение грамматической темы: ...

5) лингвострановедческий материал: ...

Задачи. 1. Подготовка к ролевой игре:

1) познакомить уч-ся с правилами ролевой игры;

2) разработать перечень ролей, познакомить с ними студентов;

3) обсудить со студентами рекомендуемые темы для выступлений;

4) распределить роли и темы выступлений (ректор ун-та - приветствие, ведущий конференции; учёный 1 – сообщение о глобальном потеплении климата; учёный 2 – загрязнение воды в Волге; учёный 3 - воздуха и т.д.; журналист – расследование о...; директор химического предприятия – ...и т.д.);

5) обсуждение особенностей русского коммуникативного поведения в заданной ситуации согласно роли?

6) составление плана выступлений для подготовки доклада каждым студентом.

7) консультации преподавателя по содержанию сообщения, снятие фонетических и грамматических трудностей.

8) ознакомление студентов с планом ролевой игры: открытие конференции, выступления с сообщениями по теме до 250 слов; вопросы, обсуждение тем, дискуссия по темам

2. **Проведение ролевой игры** по сценарию: (расписать сценарий по конкретной теме, указать роль преподавателя в игре – эксперт по теме и т.д.)

**3. Итоги проведения ролевой игры:**

1) Обсуждение со студентами-экспертами оценок за проекты, анализ своего участия в ролевой игре, обсуждение общих результатов.

2) Анализ результатов ролевой игры преподавателем и выводы об эффективности занятия для данного контингента студентов с целью коррекции собственной учебной деятельности.

Предлагаемый УМК может быть расширен и национально ориентирован для применения в обучении будущих переводчиков на занятиях по двустороннему устному переводу, где также «воспроизводятся» реальные ситуации делового общения (переговоры, презентации, официальные встречи, выставки). В данном случае ролевая игра строится на двуязычной основе между двумя участниками, носителями русского/иностранного языков. Студент-переводчик при этом выступает в роли посредника, оценивает коммуникативную ситуацию, подбирает нужные языковые и прагматические средства для адекватного перевода.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батраева О.М. Интеграция интерактивных технологий в методику преподавания русского языка как иностранного / Русистика в Китае: традиции и инновации. СПб: Златоуст, 2013. С. 89–101.
2. Бакони И. Межкультурное обучение и вопросы толерантности./ Мир русского слова и русское слово в мире. XI Конгресс МАПРЯЛ, Сб. докладов, Т. 6(2), Heron Press-Sofia, 2007. С. 15–20.
3. Бердичевский А. Национальный вариант межкультурного учебника как основного средства межкультурного образования / Мир русского слова и русское слово в мире. XI Конгресс МАПРЯЛ, Сб. докладов, Т. 6(2), Heron Press-Sofia, 2007. С. 29–36.
4. Винокурова М.И. Интерактивные технологии обучения как фактор повышения качества образования / Русистика в Китае: традиции и инновации. СПб: Златоуст, 2013. С.112–118. 592
5. Воробьёв В.В. Лингвокультурология в аспекте сопоставления и коммуникации / Русское слово в мировой культуре. X Конгресс МАПРЯЛ, Сб. Докладов, Т. II – СПб., 2003. С. 68 –74.
6. Гасконь Е.А. Включённое обучение: история и современность / Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания.

Международный сб. научных трудов юбилейной конференции. Тверь: ТвГУ. 2012. С. 155–162.

7. Громова Л.Г. Культуроведческий подход к обучению иностранцев русскому языку (включённый этап обучения в России) / Актуальные проблемы преподавания РКИ. Новое время- новое видение. Материалы межд. научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ. 2008. С. 18–28.

8. Громова Л.Г. Комплексное обучение финских студентов языку и культуре в языковой среде / Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. Сб. Статей/ Под. Ред. А.. Мустайоки и др. СПб.: Златоуст, 2010. С. 228–234.

9. Зверева Е.Н., Хромов С.С. Русский язык и культура речи в профессиональной коммуникации / Учебно-практическое пособие. М.: МЭСИ, 2015. С. 147–148.

10. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Инновации в обучении русскому языку как иностранному. Варна: ВСУ «Черноризец Храбър». Университетское издательство, 2013. С. 208.

11. Трушина Л.Б. Диалог культур при профессиональном общении бизнесменов. РЯЗР, №1-2, 1997. С. 98–102.

12. Турунен Н. К вопросу о лингводидактическом аспекте межкультурного общения и коммуникативного поведения./ Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. Сб. Статей/ под. Ред. А.. Мустайоки и др. СПб.: Златоуст, 2010. С. 252–263.

### **Часть 5. Игровые приёмы обучения устной речи**

На занятиях по устной речи на иностранном языке игры являются приёмами интенсификации обучения. При их организации и проведении преподаватель должен всегда помнить, какая дидактическая задача преследуется тем или иным приёмом. В данном курсе используются в основном речевые игры и задания творческого характера, однако они могут включать и работу над усвоением языкового материала.

К таковым относятся игры на объяснение слов и фраз, кроссворды, чайнворды, в которых требуется отгадывать задуманные или записанные на

карточке лексические единицы. Проводятся такие игры в парах или мини-группах: игрок №1 по команде ведущего вынимает из стопки карточку со словом (со словами) и, не показывая её другим, объясняет написанное. Его команда должна отгадать слово. Если группа не может этого сделать, то этот же игрок объясняет следующее слово (или берёт другую карточку со словами). На всю работу одной команде даётся определённое время, по истечении которого право объяснения переходит к другой команде. Побеждает группа, отгадавшая большее количество слов. Эта игра усложняется различными дополнительными условиями и ограничениями, как в игре «Табу». Так, вводится запрет на употребление слов, с которыми чаще всего ассоциируются данные (например, чтобы передать значение слова *налог*, нельзя употреблять слова *деньги, доход, правительство*), или постоянно меняются условия толкования слова: время объяснения (как в игре «Тик-так-бум!», где игрок никогда не знает заранее, сколько времени осталось до конца его хода), условия семантизации (иногда требуется использование только синонимов или антонимов, для передачи смысла требуется дополнительно пользоваться мимикой и жестами, как в игре «Крокодил», и т.д.).

При разгадывании кроссвордов требуется не только отгадать слово, но и записать его правильно. Эффективна для повторения лексики как индивидуальная работа (кто быстрее разгадает кроссворд), так и работа в парах, когда кроссворд каждого игрока заполнен только наполовину (у первого есть все слова по горизонтали, у второго – по вертикали). Игры на объяснение слов не только развивают речь на иностранном языке, но и способствуют выработке компенсаторных умений студентов.

Игры-ассоциации не только позволяют повторить лексику, но также включают и культурный компонент. У людей из разных культур возникают разные ассоциативные ряды и образы по отношению к одним и тем же словам и явлениям. Группа делится на команды, которые получают какое-то слово или выражение (например, *дом, день рождения, гость, отдых, пожилой человек, радость* и т.д.); в данной игре необходимо каждой микрогруппе написать для

него ассоциативный ряд за определённое количество времени, например, одну минуту. Выигрывает команда, написавшая больше ассоциаций. Далее каждое написанное слово или выражение необходимо прокомментировать, т.е. ответить на вопрос, почему было выбрано именно оно. После этого можно обсудить с преподавателем, встречается ли такая ассоциация в речи русскоговорящих.

Обычное составление текста-описания можно превратить в игровое задание речевой направленности. Описывать можно всё, что требуется для достижения дидактической цели урока: картину, известное место, предмет, знаменитого человека (в т.ч. литературного героя), событие (например, праздник) и т.д.

Игры могут быть разные, в т.ч. вопросно-ответные, типа «Кто я?»: каждому студенту на спину прикрепляется лист бумаги с написанным на нём именем известного человека; играющий должен отгадать, о ком идёт речь, задавая вопросы другим игрокам, которые могут отвечать на них только «да» или «нет»). Играют сразу все студенты одновременно. Выигрывает тот, кто быстрее всех отгадает, победителей обычно двое, поскольку игра проводится в парах, которые могут меняться. Дидактическая цель игры – тренировка в формулировании вопросов в устной речи. Вместо имён можно знаменитых людей можно использовать слова, обозначающие предметы, места, города, профессии людей и т.д.

В следующей похожей игре «Задуманное слово» ведущий загадывает слово (предмет, фамилию учёного, географическое название, историческое событие и т.д.). Все пытаются его угадать, задавая вопросы, на которые загадавший отвечает только «да» или «нет». Если он говорит «не знаю», то проигрывает. Вариант игры: ученик (один или с помощником) выходит из класса, а остальные загадывают любой, но известный всем предмет (событие и т.д.). Вернувшись, он должен задать вопросы ученикам, на которые те дают ответы «да» или «нет». Тот, кому был задан последний вопрос, становится ведущим. Если кто-то ошибся (вместо «да» сказал «нет»), то он сменяет ведущего.



Умение задавать вопросы – важная составляющая изучения иностранного языка, которая и тренируется при выполнении этого упражнения. Во взрослой аудитории в роли ведущего может выступать микрогруппа, члены которой по ходу выполнения задания учатся работать вместе, понимать друг друга.

Игра «Дорисуй картинку» больше относится к творческим заданиям. Оно связано с изучением российских национальных символов, ассоциаций, которые возникают у студентов, когда они произносят слово «Россия» или думают об этой стране. Каждому студенту даётся лист бумаги, на который нанесена в центре слегка изогнутая линия. Задача учащихся – дорисовать рисунок, изобразив тот или иной национальный символ или ассоциацию, которую вызывают у них реалии России, а затем рассказать о том, что они изобразили, не показывая свой рисунок сразу; другие игроки должны отгадать, что нарисовано. Упражнение позволяет активизировать пассивный запас лексико-грамматических и страноведческих знаний студентов и создаёт базу для проведения дискуссии на данную тему.

Задание под названием «Моё будущее» – творческого характера. Студенты должны составить дома коллаж на тему «Моя мечта» или «Моё будущее». Оно даёт возможность студенту рассказать о своих планах, оформить их словесно на иностранном (русском) языке, проявить интерес друг к другу, задав вопросы на изучаемом языке. Такое задание существенно облегчает работу студента благодаря наличию иллюстративного материала. Студенту не нужно постоянно вспоминать, о чём он уже сказал, а о чём ещё нет. В результате его внимание сосредоточивается на том, чтобы правильно выразить свою мысль и быть понятым другими. Данное задание предлагается учащимся в начале обучения, т.е. в период языковой адаптации, когда языковой барьер ещё очень высок, и помощь иллюстративного материала помогает создать положительный эмоциональный фон на уроке.

В основной период обучения можно предложить игру «Отгадай жест». Это упражнение используется для активизации лексики, изученной ранее на занятиях по совершенствованию навыков устной речи, связанной с мимикой и

жестами. Учащиеся делятся на группы или пары, и каждая составляет текст-описание задуманного, но не названного действия, жеста или выражения лица, имеющего то или иное значение и употребляющегося в определённой ситуации. Затем тексты зачитываются или проговариваются, и команды пытаются отгадать, какое действие, выражение лица, какой жест описан, что он обозначает и в какой ситуации употребляется, затем демонстрируют его, высказывают своё мнение о точности, верности перечисленных в команде движений. Выигрывает группа, наиболее точно составившая описание. Данное упражнение позволяет активизировать лексико-грамматический материал по данной теме, предупредить ряд лексических ошибок и ошибок, связанных с неточным словоупотреблением (таких, как «*поставить две руки в стороны\**» и под.), а также стимулирует учащихся пользоваться словарём при описании действий. Во время игры студенты получают возможность пополнить свой лексический запас; научиться описанию движений тела особенно важно для студентов-переводчиков, которые в дальнейшем будут изучать курс технического перевода в своих университетах. Студенты – дети русских эмигрантов во время выполнения такого упражнения получают возможность продемонстрировать своё знание лексики русского языка.

Вариантом описанной игры может служить игровое задание В.М. Букатова и А.П. Ершовой «Одно и то же по-разному» [Букатов, Ершова 2000].

В художественных текстах часто встречается описание той или иной позы, того или иного жеста, характерного для данной ситуации или в той или иной степени характеризующее человека, описывающее его отношение к другим людям и к жизни. Чтобы представить себе характер героя, надо соотнести его поведение с культурой, в которой он живёт, и описываемой ситуацией. В этом случае помочь студенту сможет проигрывание вариантов одного и того же действия. Например, в тексте написано, что человек ждал приговора суда с безмятежным выражением лица. Студентам можно дать задание показать описанную мимику, а также те выражения лица, которые могут быть у него в данной ситуации, и описать их словами. Таким образом, улучшится подготовка

учащихся к пониманию текста, а также увеличится словарный запас студентов за счёт введения новых слов, обозначающих разные состояния, характеры и намерения людей.

Вариант: предлагается делать что-то одно (поднимать руку, сидеть идти и т. д.), но по-разному. Например, *поднять руку*: а) когда хочешь, чтобы тебя вызвали отвечать; б) когда не хочешь. *Сидеть*: у телевизора, у шахматной доски, на уроке, на концерте, в автобусе, в самолёте. Варианты придумывают сами учащиеся. Сначала выбирается «дело» – ходить, сидеть, слушать, размахивать руками. Оно может исполняться одним человеком в разных вариантах или несколькими участниками, когда каждый показывает свой вариант.

В иностранной аудитории возможно наполнение этого задания культурно значимой информацией: например, как можно сидеть, здороваться, стоять и т. д., если находишься в компании людей из Германии, из России, из Японии и т. д. Это упражнение даёт возможность студентам проявить свои знания, полученные ранее, поделиться опытом, получить новую информацию о правилах русского этикета. Данное упражнение уместно также на занятиях по практике устной речи.

В данном курсе используются также настольные игры, где требуется пройти от пункта А до пункта Б по специальным клеткам на игровом поле, попутно выполняя речевые задания, которые указаны по ходу движения, а они могут быть самыми разными, в зависимости от обучающей цели, темы и т.д. Например, в игре может требоваться задать вопросы или ответить на них («Узнайте у предыдущего игрока, почему он выбрал для изучения русский язык»), рассказать о чём-то («Расскажите о самом старом члене вашей семьи»), описать что-то («Опишите место, где вы любили играть в детстве») и т.д.

Ролевые игры помогают создать речевые ситуации, приближенные к естественным и выполняют как диагностическую роль (участвующие в них студенты понимают, каких языковых или речевых знаний, навыков и умений им не хватает), так и тренировочную. В начале их проведения задаются роли и проблема, которую требуется решить. Репертуар ролей определяют,

ориентируясь на набор ситуаций, заданных программой: продавец и покупатель (задача продавца – продать товар как можно дороже, задача покупателя – купить как можно дешевле), родители и ребёнок-подросток (задача первых – заставить подростка делать какую-то работу по дому, задача подростка – как можно дольше отказываться под разными предлогами), официант и клиент (клиент недоволен качеством блюд или услуг, официант должен урегулировать этот вопрос) и т.д.

Игры-побуждения к действию заключаются в том, что один участник должен задать другому какие-либо условия для выполнения речевого действия или само действие. Одна из разновидностей такой работы – игра в фанты. Каждый участник кладёт свой фант в общий мешок, составляет задание для других игроков (вариант: задания составляются преподавателем заранее), затем по очереди вынимают фанты из мешка и тот, чей фант вынули, должен выполнить то, что указывает ему сделать студент, вынувший фант. Разнообразить эту деятельность можно вариантом игры «Правда или действие», где при помощи считалки определяется играющий, который выбирает то, что он будет делать: отвечать на вопрос, рассказывать (если он выбрал «правду») или выполнять заданное действие (если он произнёс слово «действие»).

Игры-рассказы способствуют формированию нарративной компетенции [Азимов, Щукин 2009] обучающихся при спонтанной речи. Сюжет повествования в таких играх берётся из литературных произведений, составляется на основе жизненного опыта учащихся или наглядных материалов, предложенных преподавателем. В качестве последних можно использовать «кубики историй» («Story cubes»), сюжетные картинки, репродукции картин русских художников, глядя на которые требуется рассказать, почему герой оказался в этом месте в этой ситуации, как он себя там чувствует, что с ним будет потом.

В игре «Да и нет не говорите» ограничивается набор используемых в рассказах лексических единиц. Это задание направлено на развитие речи. Оно ставит студента перед необходимостью давать развёрнутые ответы на общие

вопросы, для чего учащийся тренируется быстро извлекать из памяти нужный ему лексико-грамматический материал.

Игроки рассаживаются полукругом, выбирают ведущего, который начинает игру с зачина, в котором объявляются условия игры:

Вам барыня прислала  
Сто копеек, сто рублей.  
Что хотите, то купите,  
«Да» и «нет» не говорите,  
Чёрный с белым не берите,  
Не смеяться, не улыбаться,  
Губы бантиком не держать,  
Свои ответы не повторять,  
Вы поедете на бал?

Если участник нарушает условия (например, говорит «да», или улыбается, или повторяет свой ответ), то он при первой ошибке отдаёт фант, а при второй выбывает из игры. Этот текст записывается на доске, непонятные фразы объясняются преподавателем. Отвечать надо быстро, ведущий может даже считать до трёх; это время даётся студенту на обдумывание ответа. В иностранной аудитории эта игра помогает научиться быстро ориентироваться в выборе слов сократить паузу между вопросом и ответом. В результате студент начинает активно использовать вводные слова и конструкции: *мне кажется, я думаю, наверное, скорее всего, может быть* и т.д. Эти фразы учащиеся уже знают и начинают употреблять автоматически, подбирая в этот момент нужные слова для ответа.

Игры-драматизации – действия, направленные на развитие репродуктивных видов речевой деятельности, когда текст уже известен учащимся. К ним относятся театральная постановка по прочитанному тексту, сочинение и разыгрывание сказки, диалога (например, «Телефонный разговор» и т.д.).

Одна из таких игр – «Сценки с междометиями» [Букатов, Ершова 2000]. После изучения студентами значения, звучания, написания и использования русских междометий необходимо потренироваться их употреблять в собственной речи. Поскольку к данной части речи относятся слова, которые непосредственно выражают наши чувства или требования, для того, чтобы научиться их уместному употреблению, необходимо связать их с тем или иным эмоциональным состоянием и попытаться языковыми и неязыковыми средствами составить контекст к тому или иному междометию.

Группа делится на пары или тройки. Каждая пара или тройка вытаскивает карточку, где написано междометие, которое им нужно обыграть. Например: Ах; Ох; А-а-а...; О-о-о...; Мгм; У-у-у...; Здравствуйте!; Батюшки! и т.д. Учащиеся вспоминают, что каждому междометию предшествует событие, то есть происшествие, которое произвело на человека какое-либо впечатление. Желательно, чтобы педагог заранее подготовил какой-либо реквизит для использования в сценках, а на следующих уроках можно предложить студентам задание записать услышанные в сценках междометия и объяснить, что они обозначают в исполнении другой группы.

Для студентов-иностранцев этот приём может быть полезным, ведь понимание того, какими словами люди другой культуры выражают свои эмоции, во время общения даёт более полное представление об их состоянии и отношении к разным ситуациям жизни.

Включение этого упражнения в ткань урока по развитию навыков устной речи было продиктовано пожеланиями финских студентов – филологов и переводчиков. Оно объясняется наличием у учащихся опыта чтения художественной литературы в достаточном количестве и отсутствием системных знаний о междометиях.

Речевые игры, включённые в ткань урока, позволяют не только разнообразить репертуар педагогических приёмов, используемых на уроках русского языка, но и оптимизировать процесс обучения, способствовать

формированию навыков репродуктивной и продуктивной спонтанной речи, что является одной из основных целей включённого обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приёмов обучения: Книга для учителя. М.: Первое сентября, 2000. 224 с.

#### **Часть 6. Возможности метода тандем-обучения для подготовки к программе включённого в обучения российском вузе**

В последнее время наблюдается востребованность дистантной формы изучения русского языка среди студентов, осваивающих русский язык вне языковой среды на курсах, в зарубежных университетах. Также данная форма может быть весьма эффективной на этапе подготовки к включённому обучению в России.

Как показывает опыт работы на кафедре РКИ в российском университете дети выходцев из России, которые ныне проживают в разных странах мира, однако стремятся сохранить русскую языковую и культурную идентичность, приезжают на этап включённого обучения в российские университеты. Предварительное обучение на родине по методу тандема, общение с российскими студентами пополняет недостающие культурные фоновые знания, формирует мотивацию, снимает излишний стресс перед поездкой. Неоспоримым преимуществом данного метода является гибкость, приспособляемость к индивидуальным запросам учащегося, что обеспечивается многообразием форм тандем-обучения, поэтому он и может быть эффективным также для намеревающихся продолжить изучение русского языка в России. [Громова, Кудрявцева-Хентшель 2012]

Тандем является дополнительной к основным языковым занятиям индивидуализированной формой неформального (внеаудиторного) обучения. По методу тандема обучаются исключительно на добровольных началах независимые партнёры, имеющие общий интерес, несмотря на различие целей и путей их достижения.

В качестве мотивации к участию в тандем-обучении исследователи называют следующие факторы:

- возможность участвовать в реальной коммуникации; возможность использовать тандем при подготовке к участию в программе обучения по обмену студентами и др.;

- бесплатное освоение иностранного или второго родного языка; индивидуальная направленность курса; организация курса с опорой на новейшие технологии обучения.

Данный метод апробирован, в частности, в 2011-12 году при FMZ Universität Greifswald (<http://www.phil.uni-greifswald.de/fmz.html>) и был реализован проект «Тандем В2–2012» по взаимному обучению русскому и немецкому языкам, который координировался для российских и германских студентов преподавателем с немецкой стороны Е.Л. Кудрявцевой. В числе российских участников, носителей русского языка как родного, были студенты Тверского государственного университета, а также МГПИ, КГУ им. И.Канта и другие, изучающие немецкий язык как иностранный. Критерии отбора с российской стороны для участия в данном проекте (основанном на тандем-коммуникации): возраст от 17 до 27 лет, владение русским литературным языком в совершенстве, владение немецким языком на уровне В1-В2. Соответственно к участникам немецкой стороны – идентичные требования с учетом языковых различий.

Одним из условий тандем-обучения является договорённость участников об уравновешенности использования языков общения. Смена языков (30-45 минут на каждом языке, по решению участников – по нарастающей) обязательна. Руководителем тандем-обучения может быть преподаватель РКИ с языком-



посредником. В этом случае перед ним стоит задача разработки и апробации рабочих листов для тандема. На уровне В2 обсуждение результатов общения происходит на двух языках как с педагогом-координатором, так и между участниками (одно обсуждение – один язык, попеременно).

Выбор тем обусловлен уровнем владения иностранным языком и интересами участников. Могут быть отобраны следующие темы для общения на уровнях А2-В2, которые по мере продвижения усложняются: знакомство, хобби, моя страна/ родной город, еда (кулинарные рецепты), студенческая жизнь, академические стереотипы, работа (взаимоотношения начальник-подчинённый), социальные сети и отношение к ним, жизнь различных слоёв общества, русские и немцы (презентация о национальных особенностях), путешествия.

Содержание общения должно иметь ярко выраженную культурную и страноведческую направленность, что позволит участникам тандема познакомиться с жизнью общества, культурными традициями, ценностями и особенностями менталитета. Общение с помощью скаяпа даёт возможность собеседникам наблюдать и постигать особенности коммуникативного поведения, отражающего национальный менталитет и представляющего совокупность норм и традиций общения данного социума.

Метод тандема включает в себе высокий потенциал для формирования межкультурной компетенции его участников, так как даёт возможность определить, чем отличается вербальное и невербальное коммуникативное поведение собеседника в предложенных ситуациях. Например, коммуникативное поведение русских и немцев имеет существенные отличия, незнание которых может формировать серьёзные культурные лакуны, мешающие взаимопониманию собеседников. При подготовке к тандем-встрече по каждой из обозначенных тем педагог-координатор информирует участников об особенностях коммуникативного поведения и культурной специфике (используется приём «красные флажки») представителей каждого этноса в связи с данной темой. Особое внимание нужно уделять значимости вербального аспекта общения для немцев и невербальным средствам общения в

коммуникации русских. Также внимание участников необходимо заострять на тематических табу в русской и западных коммуникативных культурах [Прохоров, Стернин 2002].

Успешность межкультурного диалога в тандеме зависит от готовности к общению с представителем другой культуры и личностной позиции каждого из собеседников. К важнейшему условию, необходимому для освоения новой культуры, учёные относят сформированность этнорелятивистской установки на принятие и осмысление явлений чужой культуры как другой, не похожей на родную. Модель освоения чужой культуры, предложенная М. Беннетом, уже на первом этапе предполагает уважительное отношение к различиям в поведении и системе ценностей. В дальнейшем у участника диалога должен происходить рост эмпатии – увеличение сочувствия и знаний о другой культуре, и как следующий шаг – понимание культурных различий в конкретных ситуациях.

В традиционном обучении преподаватель может наблюдать и направлять процесс формирования межкультурной компетенции в нужное русло. В тандем-обучении такое целенаправленное влияние невозможно, и большая часть ответственности за эффективность межкультурного диалога лежит на самих участниках. Изначально более успешной будет пара, которая подходит к обучению осознанно, обладает определёнными знаниями о своей и чужой культуре, анализирует процесс общения с учётом коммуникативного поведения собеседника, выбирает целесообразную в данной ситуации модель поведения. В таком случае можно говорить о наличии межкультурной компетенции определённого уровня. Однако при подборе партнёров для тандема организатор больше ориентируется на уровень сформированности их коммуникативной компетенции, которая включает языковую, речевую и социокультурную компетенции. Определить наличие и уровень межкультурной компетенции, которая выражается в способности человека выйти за пределы своей культуры и эффективно вести межкультурный диалог, для организатора бывает сложно, т.к. для этого пока не разработана специальная методика. Создание ее также возможно в рамках научных (профессиональных) международных тандемов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громова Л.Г., Кудрявцева-Хентшель Е. Возможности формирования межкультурной компетенции при изучении русского языка по методу тандем-обучения // Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания. Межд. сб. научных трудов юбилейной конференции, посвящ. 20-летию кафедры РКИ Тверского государственного ун-та. Тверь, 2012. С. 29–36.
2. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М., 2002. С. 95–121.

### **Часть 7. Фонетические и орфографические сложности в русском языке для носителей финского языка**

Система звуков русского языка традиционно считается сложной для носителя финского языка. В основном это связано с тем, что финская и русская система звуков значительно отличаются друг от друга. Несмотря на то, что русская звуковая система является сложной для финно-язычных студентов, её изучению не выделяется достаточно внимания. Кроме того, фонетический аспект напрямую отражается на орфографии студентов. Зачастую, те же проблемные элементы ошибочно воспроизводятся и на письме.

Отдельные звуки и уровень их сложности могут быть оценены по различным признакам. Звуковые системы разных языков можно сравнить, например, с помощью фонетических теорий, и в идеальной ситуации они помогают выявить те звуки иностранного языка, на обучение которым необходимо обратить особое внимание. Конечно, следует отметить, что теории являются гипотетическими, и каждый учащийся испытывает сложности на индивидуальном уровне. Тем не менее, теории могут дать важную информацию как для учащегося, так и для преподавателя, тем самым способствуя правильному освоению звуковой системы.

В данной статье будут рассмотрены как фонетические теории, так и практический материал, показывающий фонетические и соответствующие орфографические трудности финских студентов при изучении русского языка.

## Гласные звуки

Русская система гласных состоит из семи фонем [Современный русский язык 1997]. На самом деле, гласных звуков больше, потому что в русской системе существуют и аллофоны [V. de Silva et al. 2010]. Определенный аллофон имеет свои собственные места появления, которые, в принципе, едва ли варьируются. В таблице ниже представлены только целые фонемы, каждая из которых имеет один аллофон или более. Исключением является звук [э], который, на самом деле, не фонема, а так называемая «нейтральная фонема» [Karlsson, 2009] — безударный гласный звук, который не изменяет значение слова, когда используется вместо другого гласного звука.

Таблица 1. Русская фонетическая система гласных звуков [Vihervä 2015]

Подъем	Ряд		
	Передний	Средний	Задний
Верхний	/i/	/i/	/u/
Средний	/ε/	[э]	/o/
Нижний		/a/	

В русском языке окружающие звуки и ударение влияют на то, как гласный звук реализуется в речи. Безударные гласные всегда редуцированные, поэтому они и произносятся короче не яснее, чем ударные. Место и способ образования аллофонов одной фонемы не обязательно отличаются существенно друг от друга — только до такой степени, когда ясно, что это различные аллофоны:

Фонема /i/ — аллофоны [i], [ɪ]

Фонема /i̯/ — аллофоны [i̯], [i̯]

Фонема /u/ — аллофоны [u], [ʊ]

Фонема /ε/ — аллофоны [ε], [e]

Фонема /o/ — аллофоны [o], [ɵ], [ə], [ʌ]

Фонема /a/ — аллофоны [a], [ɑ], [ʌ], [ə]

Финская система гласных состоит из восьми звуков, где у фонем нет аллофонов, и у каждой фонемы только один гласный аллофон [Karlsson 1983]. Это значит, что, например, место ударения или палатализация окружающих звуков не влияют на то, как звук реализуется в речи.

Таблица 2. Финская фонетическая система гласных звуков. [Vihervä 2015]

Подъем	Ряд			
	Передний		Задний	
	Неогубленный	Огубленный	Неогубленный	Огубленный
Верхний	/i/	/y/		/u/
Средний	/e/	/ø/		/o/
Нижний	/æ/		/ɑ/	

Таким образом, самым большим отличием русской гласной системы от финской являются аллофоны. Некоторые из аллофонов русской гласной системы идентичны аллофонам в финской системе, и они не представляют сложностей для финских студентов. Звуки, которые появляются в обоих языках — [i], [u] и [o]. Также аллофон [ɑ] очень похож на финский /ɑ/. Тем не менее, большая часть аллофонов имеет, по крайней мере, небольшие отличия. Финский /e/ отличается от русского [ε] и немного от аллофона [e]. Несмотря на то, что они очень близки друг к другу, русский [e] является более верхним [V. de Silva 2010]. Кроме того, в русской системе есть звук [ə], который отсутствует в финской системе. Также, звук [i̯] является новым звуком для носителя финского языка. В финской системе, напротив, присутствуют фонемы /y/, /ø/ и /æ/, которых не существует в русском языке.

Русские звуки вызывают сложности у носителей финского языка, например, потому что студент вынужден осваивать новые звуки и уметь воспроизвести их на письме. Более того, студенты могут иметь трудности, если звуки иностранного языка отличаются от родного, что называется недостаточной дифференциацией [Weinreich 1966]. Такая ситуация может быть, например, со звуками /i̯/ и /i/, поскольку в финской системе

присутствует только звук /i/, что является фонематической разницей [Lado 1957]. Учащийся должен понимать, что перед ним представлены две разные фонемы, и когда используется неправильная фонема, значение слова может меняться. С другой стороны, поскольку и в финской системе существует звук /i/, вполне возможно, что учащийся способен отличить его от звука /i/, и заменить его звуком собственной звуковой системы, которого нет в русской системе. Это называется субституцией фонем [Weinreich 1966]. В этом случае, вероятно, звук, который заменяет правильный звук в русском языке, — финский звук /y/. Таким образом, студент имеет тенденцию ассимилировать звуки со звуками из родного языка, которые максимально похожи на звуки в иностранном языке [Hawkins & Lozano 2006].

Может быть, что те звуки, место или способ образования которых незначительно отличается от звуков системы в родном языке, также могут вызывать сложности [Flege 1991]. Поэтому, носителю финского языка сложны, например, русские [ɛ] и [a] и также [ɯ], [ø] и [ɪ]. Освоение этих звуков протекает нелегко, потому что они появляются только после мягких согласных звуков, и их произношение связано с произношением согласных. Если учащийся умеет произносить мягкие согласные, эти гласные произносятся также, зачастую, правильно. Нейтральная фонема [ə], вероятнее всего, сложный звук для учащегося, так как он может, в принципе, путаться с любым финским гласным звуком.

Как правило, аллофоны не вызывают значительных проблем в речи, потому что даже если учащийся использует неправильный аллофон, значение слова не изменяется. Неправильные аллофоны влияют больше на акцент говорящего, и в меньшей степени на понимание собеседником речи. Таким образом, самые сложные аспекты связаны с русскими гласными звуками с точки зрения носителя финского языка — новый для учащегося звук /i/, нейтральная фонема [ə], и также звуки [ɛ] и [a], которые несколько отличаются от финских звуков, и, в общем, тот факт, что учащийся должен научиться различать русские аллофоны.

## Согласные звуки

Следующие предполагаемые трудности на уровне фонетики и орфографии базируются на согласных звуках, которых в русском языке 36.

Таблица 3. Русская фонетическая система согласных звуков. [Vihervä 2015]

	Губно-губные	Губно-зубные	Зубные	Альвеолярные	Постальв.	Палатальные	Велярные
Тв. взрывные	/p/, /b/		/t/, /d/				/k/, /g/
М. взрывные	[pʲ], [bʲ]			[tʲ], [dʲ]		[kʲ], [gʲ]	
Тв. аффрикаты			/ts/				
М. аффрикаты					/tʃ/		
Тв. фрикативные		/f/, /v/		/s/, /z/	/ʃ/, /ʒ/		/x/
М. фрикативные		[fʲ], [vʲ]		[sʲ], [zʲ]	/ʃ/	[xʲ]	
Тв. носовые	/m/		/n/				
М. носовые	[mʲ]			[nʲ]			
Тв. боковые			/l/				
М. боковые				[lʲ]			
Тв. дрожащие				/r/			
М. дрожащие					[rʲ]		
Полугласные						/j/	

Система финских согласных звуков состоит из 11 исконных согласных звуков, двух звуков с ограниченным появлением (/d/ и /ŋ/), и также четырех заимствованных звука (/b/, /f/, /ʃ/ и /g/).

Таблица 4. Финская фонетическая система согласных звуков. [Vihervä 2015]

	Губно-губные	Губно-зубные	Альвеолярные	Постальв.	Палатальные	Велярные
Взрывные	/p/, (b)		/t/, /d/			/k/, (g)
Носовые	/m/		/n/			/ŋ/
Боковые			/l/			
Дрожащие			/r/			
Фрикативные		(f)	/s/	(ʃ)		/h/
Полугласные		/v/			/j/	

Самое значительное различие между русской и финской системой согласных — палатализация, то есть мягкие аллофоны, которые не существуют в финском языке. В свою очередь, у большинства русских согласных имеется мягкий аллофон. Палатализация встречается перед определенными гласными звуками, тем не менее, есть и согласные звуки, которые либо всегда мягкие (/tʃ/, /ʃ/), либо всегда твердые (/ts/, /f/ ja /z/). Палатализация также может быть сложным аспектом для учащегося, так как он должен научиться произносить и опознать не только новые звуки, но и новую дистрибуцию согласных аллофонов [Wiik, 1965].

Согласные звуки могут быть либо звонкими, либо глухими. Звонкие согласные, которые появляются в финском, заимствованы. В русском языке многие согласные составляют пары с глухим и звонким согласным звуком. Они всегда являются фонемами, а не аллофонами (в финском звонкие согласные звуки обычно считаются аллофонами глухих согласных). Пары состоят из звуков /p/-/b/, /f/-/v/, /t/-/d/, /s/-/z/, /ʃ/-/ʒ/ и /k/-/g/. Помимо звонкости для учащегося сложным может оказаться и то, что он должен научиться использовать звуки, которые ему в определённой степени знакомы, по-новому, поскольку тот факт, что и звонкие звуки — фонемы, новый.

Звуковые системы часто имеют физические различия [Wiik 1965]. Это может быть, например, когда иностранный язык имеет звуки, которых нет в родном языке учащегося. Для носителя финского языка новыми русскими согласными звуками являются /z/, /ʒ/, /tʃ/ и /ʃ/. Проблема этих звуков заключается в том, что учащийся заменяет их звуками своей собственной системы, часто звуком /s/ или /f/. Это случается, по той причине, что у учащегося присутствует склонность к переносу своей системы, поскольку он не слышит фонемы иностранного языка, и взамен необходимой фонемы использует фонему из родного языка, если они отличаются в обоих языках [Lado 1957].

К незначительным проблемам могут привести и русские звуки /v/, /x/ и /ʎ/, потому что они похожи на финские /v/, /h/ и /l/, но они всё же не идентичны.



Такие звуки могут быть даже более сложными для обучения, потому что учащийся имеет представление о том, как они произносятся, что может отличаться от особенностей иностранного языка [Flege 1991]. Как представлено в таблицах, эти звуки различаются по месту или по способу образования. Тем не менее, неправильное произношение приведет к финскому акценту.

Учитывая все вышеупомянутые предполагаемые фонетические трудности, можно предположить, что те же самые элементы будут проблематичны для носителей финского языка и при написании. Ошибки в написании, прежде всего, обуславливаются тем фактом, что студент не может распознать морфемы и понять возможных трудностей [He & Wang, 2009]. Более того, неправильное написание, как правило, систематично и оно объясняется недостаточными фонетическими знаниями, способностями различать фонемы и соотносить эти фонемы с графемами [He & Wang, 2009]. Таким образом, то, как студент пишет, зависит от его знания фонетики и лингвистических особенностей языков, изученных ранее.

Далее будут представлены два эксперимента на фонетические и орфографические трудности финно-язычных студентов в русском языке.

### **Эксперимент 1**

Сложность звуков русского языка с точки зрения носителя финского языка тестировалась также на практике [Vihervä 2015]. Целью эксперимента было проверить гипотезу, действительно ли именно те звуки, которые были определены как сложные согласно фонетическим теориям, являются тем фактором, который отличает носителя русского от носителя финского языка. Гипотеза была такова, что самым сложным для учащегося, и также отличающими факторами, являются мягкие согласные, звук /i/ (и смена со звуком /i/), также сибиллянты /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /ʒ/ и аффрикаты /tʃ/, /ts/. Тестируемых было семь, из которых трое были носителями и четверо не носителями русского языка. Родной язык всех не носителей был финский язык, и студенты изучали русский язык как главный предмет на разных курсах в университете.

Все тестируемые читали вслух три следующих текста: 1. *Пианистка-няня с бегемотом гуляли по улице и видели тюрьму и фабрику на севере.* (Включает в себе большое количество мягких согласных.) 2. *Нырок пытался пить сыр, а сыр слишком застывший. Потом решил: Я буду есть рыбу.* (В тексте много раз употреблялся звук /i/, и смена со звуком /i/.) 3. *Извини, ты можешь мне помочь? Я хочу с твоей помощью достигнуть цели.* (В тексте сибиланты /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /ʒʲ/ и аффрикаты /tʃʲ/, /ts/.) Для не носителей русского языка в текстах были маркированы ударения слов. Речевые экземпляры были записаны, а потом представлены в хаотичном порядке. Затем оценивающие прослушали экземпляры один за другим в случайной последовательности. Оценивающих было трое. Их задание было определить, кто из говорящих носитель и для кого русский язык не является родным. Если оценивающий полагал, что говорящий не носитель, ему надо было уточнить, почему. Было четыре альтернативы: по какому-то особому звуку, по интонации, по ударению в слове или редукции, или по какой-то другой причине. Все оценивающие были магистры-филологи и носители русского языка.

Результатом текста 1 было то, что все оценивающие смогли выявить носителей и также не носителей русского языка. Не носители были выявлены по мягким согласным, интонации и редукции. Поразительно было то, что особенно звук [rʲ] оказался сложным для студентов. Также [ja] и [ɟ] были проблематичны (неясно, проблема ли в этих гласных, или в палатализации), и только у одного из тестируемых не было лишнего использования звука [j].

Что касается третьего текста, были обнаружены – проблемы со сменой звуков [i] и [i], интонацией и сибилантами. Самое интересное то, что самым сложным сибилантом оказался /ʃ/. Следует, все-таки, отметить, что только сибиланты /s/, /z/ и /ʃ/ появляются в тексте. Тем не менее, один носитель финского языка был принят за носителя русского языка.

Согласно результатам из текста 3, общими сложностями для не носителей были сибиланты, аффрикаты и звук [i] за исключением одного тестируемого. Кроме одного студента, эти элементы были проблематичны для всех, мягкие

согласные и интонация также были сложны почти для всех. Снова один из оценивающих считал, что один из не носителей — носитель русского. А по мнению других оценивающих, тем не менее, у него были проблемы в том числе с интонацией и палатализацией. Оценивающие выявили всех носителей русского языка.

Целью эксперимента было выяснить, отличает ли служащий не носителя от носителя русского языка по особым звукам. Кроме двух случаев, оценивающие предполагали правильно, кто из говорящих не носитель русского. С одной стороны, оценивающие обращали внимание на звуки или типы звуков, которые не носители произносили неправильно, и в соответствии с гипотезой, как правило, это были мягкие согласные, гласный /i/, сибиллянты и аффрикаты. С другой стороны, и другие факторы были замечены, например, интонация, ударение слова и редукция. Этот эксперимент состоял из небольшого материала и также небольшого количество тестируемых. По этой причине результаты невозможно обобщать, тем не менее, можно сделать некоторые выводы: во-первых, хотя это не было единственной причиной для выявления не носителя русского, видно, что отдельные звуки – важный фактор, и во-вторых, сложности связанные со звуками очень схожи между тестируемыми.

## **Эксперимент 2**

Целью второго эксперимента было выявить орфографические трудности финно-язычных студентов в русском языке. Письменные задания четырёх финно-язычных студентов (перевод с финского на русский и краткое эссе) [Казакова 2017] были изучены на наличие орфографических ошибок. В отличие от предыдущего эксперимента, данные студенты изучали русский язык дополнительно и не специализировались в лингвистике. Таким образом, базовые знания данных студентов отличались от знания студентов, упомянутых в первом эксперименте.

В целом, студенты оказались достаточно аккуратны в орфографии, сделав от 6 до 11 ошибок. Также ошибки разнились на индивидуальном уровне. Тем не менее, мягкий знак был пропущен несколько раз каждым студентом, что

свидетельствует о проблемах, связанных с воспроизведением палатализации на письме. Студенты сделали 18 ошибок на написание гласных и 6 ошибок на написание согласных. Таким образом, именно гласные буквы вызывали трудности у студентов, зачастую вместо буквы «ы» была воспроизведена буква «и», например, «интересние». Именно звук /i/, как и предполагалось в теоретической части, и как показал первый эксперимент, являются проблематичными. Таким образом, будучи проблематичным на фонетическом уровне, данный звук вызывает проблемы и в написании, что также указывает на проблемы с транскрибированием палатализации.

Другой частой ошибкой было написание «а» вместо «о» в безударной, например, «много», «каторый». Тем не менее, данная ошибка присуща и некоторым носителям русского языка, когда /o/ находится в безударной позиции, он произносится как звук /a/, что и отображается на письме некоторыми студентами. Другие ошибки на гласные встречались на письме только раз.

Пять из шести ошибок на согласные, например, «с» вместо «ц», «з» вместо «ж», были связаны с шипящими, тем самым указывая на то, что воспроизведение этих звуков на письме вызывало трудности, хоть и незначительные. Более того, эти ошибки были сделаны двумя студентами, в то время, как двое других студентов написали согласные правильно.

Из данного эксперимента следует, что воспроизведение палатализации и гласных на письме вызывает проблемы у финно-язычных студентов.

### **Заключение**

Чтобы уметь произносить русские звуки и уметь воспроизвести их на письме правильно, учащемуся надо овладеть системой звуков, что не всегда просто. Поскольку звуковые системы русского и финского отличаются друг от друга значительно, возникают определенные проблемы как в произношении, так и в написании. Есть мало звуков, которые полностью идентичны в русском и в финском языках. Основные отличия гласных — аллофоны, и согласных —

палатализация и звонкость. Тем не менее, владение звуковой системой языка является одним из важным шагом на пути к отличным языковым навыкам. Таким образом, в первую очередь, надо уделить внимание звукам /i/ и /i̥/, палатализации и шипящим как на уровне произношения, так и на орфографическом уровне. Кроме того, на написание безударных гласных, в особенности буквы «о», также следует обратить особое внимание.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Flege, J. *Speech Learning in a Second Language. // Phonological Development: Models, Research, Implications.* / Timonium, Maryland. York Press. 1991.
2. Hawkins, D., & Lozano, C. *Second language acquisition of phonology, morphology, and syntax. // Encyclopedia of Languages and Linguistics, 2006.* С. 67-74.
3. He, T, & Wang, W. *Invented spelling of EFL young beginning writers and its relation with phonological awareness and grapheme-phoneme principles. // Journal of Second Language Writing, 18, 1, 2009.* С. 44–56.
4. Karlsson, F. *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. // Juva. / WSOY. 1983.*  
Karlsson, F. *Yleinen kielitiede. // Helsinki. / Gaudeamus Helsinki University Press. 2009.*
5. Lado, R. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. // Ann Arbor. / The University of Michigan Press. 1957.*
6. V. de Silva , Mäkilä, K., Kärkkäinen , H. & Ullakonoja, R. *Uusi venäjän ääntämisopas. // Helsinki. / Finn Lectura. 2010.*
7. Vihervä, M. *Сложность звуков русского языка с точки зрения носителя финского языка — Сравнение звуков по фонетическим теориям обучения и фонетический эксперимент*  
*// Turun yliopisto./ Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Pro gradu. 2015.*
8. Weinreich, U. *Languages in Contact: Findings and Problems. // Hague. Mouton & Co. 1966.*
9. Wiik, K. *Finnish and English Vowels. // Turku. / Turun yliopisto. 1965.*

10. Казакова, Е. Особенности изучения русского языка финскими студентами. 2017.

11. Современный русский язык. Под ред. В.А. Белошапковой. Москва. / Азбуковник. 1997.

### ***Заключение***

Устная речь – дисциплина, которая по программе включённого профиля, изучается в русской лингвокультурной среде. Студенты могут в своей стране усвоить грамматические конструкции и правила, лексику, научиться читать и составлять письменные тексты по образцу и даже понимать иностранную речь на слух, но пребывание в языковом окружении, которое создаётся на уроке, невозможно сравнить с нахождением в естественной языковой среде. Принимая во внимание этот факт, можно сказать, что учащимся, попавшим в такую ситуацию (каковой является включённое обучение), предоставляется уникальная возможность научиться «жить на языке», наблюдать за языком в действии, получать консультации от преподавателя относительно особенностей коммуникативного поведения в ней. Отработав речевые модели в классе, студент сразу идёт в ситуации реального общения с носителями языка. Одной из важнейших задач преподавателя является преобразование стихии лингвокультурной среды в среду лингвометодическую, которая определённым образом смоделирована для адекватного участия в реальной коммуникации в условиях межкультурного диалога.

Обучение спонтанной речи невозможно без разыгрывания учебных диалогов и создания для общения условий, близких к естественным ситуациям. Особенно эффективными являются ролевые игры при формировании компетенций в ситуациях официально делового общения. Поэтому элементы игры традиционно включаются в ткань уроков по устной речи наряду с другими приёмами и заданиями.

Необходимо помнить, что нужно осуществлять отбор видов игр, которые воспринимаются студентом положительно. Кроме того, планируя игру с

учащимися, надо иметь в виду академические стереотипы относительно данного вида деятельности в родной для учащихся культуре.

Именно на взаимодействие с языковой средой и предупреждение коммуникативных неудач направлено обучение устной речи с использованием описанных выше методических подходов и принципов. Всё это лежит в основе организации и содержания курса. Преподаватель устной речи стремится как можно лучше подготовить учащегося к коммуникативному поведению в стандартных и нестандартных речевых ситуациях, выбирая виды работ и методические приёмы, оптимальные для облегчения их усвоения на уроке, в том числе игры, натурные уроки и т.д.

## **ГЛАВА VII**

### **Обучение письменной речи**

#### ***Введение***

Обучение письменной речи является одним из важных этапов в методике РКИ. Ряд методистов (В.Г. Костомаров, Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, и др.) приоритетным в методике считают именно обучение письменной речи, так как навыки, сформированные в этой области, позволяют лучше освоить навыки устной речи, грамматики и всех других видов речевой деятельности. Экспериментально доказано, например, что письмо помогает запоминанию единиц речи, орфографических и грамматических форм слова.

У студентов на этапе включённого обучения уже сформированы навыки «учебной письменной речи» и теперь перед ними стоит задача овладеть навыками «коммуникативной письменной речи». На этом этапе обучения возникает целый ряд вопросов, связанных, прежде всего, с прагматикой. Такова уж наша действительность, в которой мы живём, учимся и работаем, действительность, тесным образом связанная с компьютеризацией и Интернетом. Студенты, изучающие русский язык как иностранный по модели

включённого обучения, должны научиться не только выражать свои мысли письменно, но и оформлять их в соответствии с требованиями написания резюме, эссе, рефератов. Именно эти жанры, относящиеся к официально-деловому, публицистическому и научному стилю, рассматриваются в данной главе.

### **Часть 1. Роль и место письменной речи в обучении иностранцев русскому языку**

В современной методике русского языка как иностранного важное место отводится обучению письменной речи как одного из способов реализации изучаемого языка в его фиксированной форме. Опыт работы с иностранными студентами, изучающими русский язык по модели включенного обучения, подтверждает данный тезис, тем более что направляющая сторона в своих требованиях делает особый акцент на необходимость ведения такого рода учебной деятельности применительно к самым разным уровням владения студентами.

И это понятно. Навыки и умения оперирования так называемой «учебной письменной речью» (writing for training) у студентов включенного обучения присутствуют. Что же касается «коммуникативной письменной речи» (writing for communication), то здесь возникает целый ряд вопросов, связанных, прежде всего, с прагматикой обучения.

В соответствии с такими установками студенты, изучающие русский язык как иностранный по модели включенного обучения, должны научиться выражать свои мысли письменно, уметь писать тезисы, конспекты, рефераты, делать доклады на конференциях. Вполне понятно, что цели стимулируют процесс обучения, делают его осмысленным и направленным. Однако таких задач может быть достаточно много и не всегда возможно указать те, которые придется решать студентам в реальной жизни.

В этой связи напомним, что на сегодняшний момент в методике обучения иностранным языкам сложилось как минимум два подхода, связанных с



обучением продуктивной письменной речи: процессуальный и текстовый. Процессуальный подход опирается на психолингвистические механизмы порождения письменного высказывания, в то время как текстовый подход ориентирован на продукт речевой деятельности – письменное высказывание.

В рамках процессуального подхода в организации обучения письму центральное место занимает творческий процесс речепорождения в его тесной связи с личностью пишущего, имеющего свои коммуникативные и познавательные потребности, свои целевые установки на предстоящие виды письменных сообщений, а также специфику аудитории, к которой обращена письменная речь.

Текстовый же подход ориентирован на продукт речевой деятельности – письменное высказывание, текст. Отличительной чертой этого подхода является то, что развитие письменной речи связывается с рецептивной формой письменной коммуникации – чтением, в то время как процессуальный подход несет в себе значительный момент продукции, речепорождения.

Как показывает опыт, данные подходы в том или ином сочетании присутствуют в практике обучения русскому языку в аудитории иностранных студентов включенного обучения на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета. Смещение акцентов связывается с целями и задачами обучения студентов, а также уровнем их языковой подготовки на родине.

В логике наших рассуждений кажется уместным заметить, что одним из негативных явлений, так называемой «компьютеризации», стало резкое падение графических и орфографических навыков и умений среди молодёжи, как в России, так и за рубежом. Письменная речь как вид речевой деятельности по своей сути предполагает владение навыками письма и умениями письменной речи. Причём владение навыками письма должно быть доведено до автоматизма уже на начальном этапе обучения. К сожалению, зачастую у многих студентов данный автоматизм отсутствует, что приносит определенные трудности в процесс обучения письменной речи. Возникает парадокс: зачастую иностранный

студент с трудом может прочитать текст, написанный им самим на занятиях по письменной речи.

Именно поэтому приходится затрачивать определенное количество учебного времени на корректировочный курс, связанный с закреплением навыков и умений графики. Тогда возникает закономерный вопрос, а как соотносится данный момент с целями и задачами изучения русского языка иностранцами в рамках включённого обучения?

Со всей очевидностью, в данном случае, мы должны стремиться задействовать у обучаемых психолингвистические резервы самоконтроля, о чём достаточно аргументировано говорится, например, в исследовании Л.В.Вороновой [Воронова 2006]. Вслед за автором следует признать обязательным на каждом занятии практикума письменной речи не только анализ допущенных ошибок, но и причины их появления, что способствует развитию **«креативной, аутентичной письменной речи»** (терминология автора, разрядка наша).

Конечно, данная работа должна проводиться очень деликатно, педагогически корректно, с учетом принципов личностно-ориентированного подхода. Как показывает практика, умелый анализ допущенных ошибок на данном этапе работы приводит к их снижению, что, безусловно, позитивно влияет на качество коммуникации письменной речи на русском языке иностранных студентов.

Что же касается роли и места «текстового» подхода в практикуме письменной речи для иностранных студентов включённого обучения, то, по нашему мнению, его принципы как нельзя полно соотносятся с содержанием, целями и задачами этой модели. Отталкиваясь именно от текста, преподаватель получает возможность продемонстрировать обучаемым специфику стилевой дифференциации современного русского языка, показать особенности архитектоники текстов разностилевой направленности, сформировать ряд компетенций, необходимых иностранцу для реализации речевой деятельности на русском языке.

Вполне понятно, что важнейшей из них является собственно коммуникативная компетенция, т.е. способность иностранного гражданина адекватно общаться на русском языке в его письменной форме.

Лингвокультурологическая, или межкультурная, компетенция также весьма значима. В процессе изучения русского языка как иностранного у обучаемого формируется определенного рода представление о культурных реалиях страны изучаемого языка, причём такого рода формирование самым тесным образом связано не только с аудио- или видеотекстами, но и с зафиксированными текстами, т.е. текстами письменными.

Речь также идёт о профессиональной компетенции, когда иностранный студент готовится к реализации речевой деятельности в профессиональной сфере общения в качестве либо переводчика, либо преподавателя русского языка как иностранного. Вполне понятно, что деятельность подобного рода сопряжена с использованием корпуса письменных текстов, которые, естественным образом, не ограничиваются только учебными текстами, но и текстами, которые должен создавать профессионал в соответствии с канонами русской письменной речи.

В пользу данного утверждения говорит опыт работы по аналогичным программам российских и зарубежных кафедр русского языка как иностранного. Во всяком случае, у нас имеются достаточно весомые основания считать «текстоцентрический» подход наиболее приемлемым к целям и задачам обучения письменной речи на русском языке иностранных студентов по модели включенного обучения.

В этой связи возникает проблема отбора текстового материала с точки зрения его стилевой и жанровой дифференциации, а также прагматики обучения.

В современной методической литературе по проблематике обучения иностранцев письменной речи существуют достаточно устоявшиеся жанровые и стилистические типологии. По нашему мнению, применительно к конкретике работы по модели «включённого обучения»

речь должна идти, прежде всего, о таких стилях русского языка, как официально-деловой, публицистический и научный стили. Жанры – эссе, резюме, реферат.

Почему мы считаем названные стили и жанры наиболее актуальными для работы с иностранными студентами по модели включенного обучения?

Ответ очевиден: именно цели и задачи такого вида обучения во многом определяют специфику подхода. Сжатые сроки и высокая интенсивность аудиторной и внеаудиторной работы напрямую формируют методологию отбора учебного материала в его направленности на личность обучаемого. Большое значение имеет и собственно прагматика обучения письменной речи иностранного студента. Здесь, как показывает опыт работы, исходные мотивировки студентов весьма чётко ориентированы на усвоение знаний, связанных именно с названными стилями и жанрами русского языка, тем более что в конце курса обучения они должны представить свои итоговые проектные работы в виде либо обзорных рефератов, либо кейс-презентаций по тематике, связанной с реалиями современной России.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронова Л.В. Современная письменная коммуникация (Лингвометодические основы обучения и контроля): Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006, 206 с. <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/sovremennaja-pismennaja-kommunikacija.html>. Дата обращения 27.12.2016.

#### **Часть 2. Стилиевая дифференциация русского языка и проблематика обучения письменной речи иностранных студентов включенного обучения**

В настоящее время существует огромное число работ, посвященных вопросам стилиевой дифференциации русского языка, а также методике обучения навыкам и умениям стилистически корректных речевых действий иностранных

студентов, изучающих русский язык в рамках самых разнообразных программ. Применительно к целям и задачам обучения письменной речи конкретного контингента иностранных учащихся, в нашем случае – студентов включенного обучения естественным образом возникает вопрос о прагматической направленности такого рода работы, в её тесной связи с личностно ориентированным подходом.

Вопрос не так прост, как кажется на первый взгляд. Как известно, в языкознании достаточно давно существует понятие «функциональный стиль», которое рассматривает данный феномен как разновидность литературного языка, где язык выступает в той или иной социально значимой сфере общественно-речевой практики людей и особенности которой обусловлены особенностями общения в данной сфере. В этой связи для многих современных литературных языков выделяются обиходно-литературный язык, газетно-политический, производственно-технический, официально-деловой, научный. [Ярцева 1990]

Разумеется, подобного рода стилевая классификация существует и в методике русского языка как иностранного, где сложилась своя общепринятая терминология: литературный стиль, разговорный стиль, официально-деловой стиль, газетно-публицистический стиль, научный стиль. Кстати, в последнее время всё шире встречается термин «религиозный стиль». И здесь, по нашему мнению, сложность заключается в том, какие методологические предпочтения следует выстраивать в рамках обучения письменной речи иностранных студентов по программам включенного обучения.

Дело в том, что так называемое «входное тестирование», которое проходят студенты по прибытии на учёбу по программам включенного обучения, не ставит своей целью выяснить уровень их стилистической компетенции, которой, в соответствии с требованиями Стандарта, должен обладать владеющий русским языком как иностранным. Тем не менее, данное тестирование позволяет в определенной мере определить степень сформированности навыков и умений в орфографии, когда студенту

предлагается написать краткое (максимум 80 – 100 слов) сообщение на тему: «Я и русский язык». Анализ такого рода письменных текстов показывает, что большинство студентов владеет орфографическими умениями и навыками, но всё-таки некоторые из них допускают графические и пунктуационные ошибки различного порядка: от неправильного написания графем до пропусков знаков препинания.

Таким образом, методологические предпочтения в рамках обучения письменной речи иностранных студентов по программам включенного обучения определяются, с одной стороны, заказом направляющей стороны: будущая профессиональная деятельность в качестве переводчика, преподавателя русского языка, сотрудника совместного предприятия и т.п., а с другой стороны, мотивированностью обучаемого к весьма сложному виду языковой деятельности, каковой является письменная речь в её функциональной соотнесенности. Здесь необходимо заметить, что, к сожалению, у нас имеется негативный опыт, когда студенты из некоторых западноевропейских вузов воспринимали занятия по практикуму письменной речи как некую ненужную им тяжелую формальность, открыто заявляя о том, что они на своём родном языке не пишут, а на русском они и вовсе писать не собираются!

Тем не менее, на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета за минувшее время сложилась достаточно четкая методология обучения письменной речи студентов из западноевропейских вузов в её стилевой дифференциации.

Во-первых, исходя из программных требований направляющей стороны, определен репертуар стилей, в рамках которых проходит учебная работа. Таковых стилей три: официально-деловой, газетно-публицистический и научный.

Во-вторых, ведущее место отводится текстовому подходу при использовании процессуального подхода, особенно при работе на материале публицистического стиля, когда педагогически необходимо делать акцент на языковой личности автора.

В-третьих, обязательным является задействование психолингвистических механизмов самоконтроля (работа над ошибками), что, как показывает опыт работы, даёт позитивный эффект при обучении иностранных студентов письменной речи на русском языке.

Разумеется, коль скоро нами заявляется текстовый подход в качестве ведущего при работе с контингентом иностранных учащихся, то появляется необходимость определения репертуара корпуса текстов, на материале которых и должны проводиться занятия.

Действительно, за время работы на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета силами авторского коллектива такого рода пособие было создано, и оно активно используется в учебном процессе.

Пособие («Основы письменной речи») состоит из следующих разделов.

1) Понятие стиля:

- Разговорный стиль.
- Официально-деловой стиль.
- Публицистический стиль.
- Научный стиль.

2) Справочный раздел.

В свою очередь, в каждом подразделе выделяется материал, который соответствует требованиям программ, определяемых направляющей стороной, и который, как показывает опыт, в достаточной мере способствует формированию компетенций иностранных студентов в письменной речи на русском языке.

Так, например, в подразделе «Официально-деловой стиль» большое место уделено таким видам официально-деловых текстов, как «заявление» и «объявление», корректное написание которых зачастую представляет определенного рода затруднение для иностранца, находящегося в иной (русскоязычной) лингвокультурной среде.

В подразделе «Публицистический стиль» упор делается на написание эссе разных видов: эссе-рассуждения, повествовательного эссе, сравнительного

эссе, эссе-доказательства. Здесь, безусловно, ведущим является процессуальный метод, когда акцент переносится на личность студента как автора порождаемого текста.

И, наконец, в подразделе «Научный стиль» находится учебный материал, показывающий основные приемы и методы реферирования текстов самой разнообразной тематики, связанной с реалиями страны пребывания, и относящиеся к наиболее частотным видам текстов данного стиля: научно-популярный очерк, интервью, биография деятеля науки, культуры, политики и т.д. На данном этапе работы ведущее место отводится текстовому подходу, когда на примере учебно-научного текста студенты знакомятся с правилами написания реферата на русском языке как с точки зрения архитектоники текста, так и с точки зрения его языковых особенностей.

Конечно, формирование компетенций письменной речи на русском в их стилевой дифференциации – процесс достаточно сложный и продолжительный. И в этой связи значительное место отводится самостоятельной работе студентов. В соответствии с программами обучения они должны написать ряд обязательных самостоятельных работ: объявление, заявление, эссе, резюме текста, реферат. Причем, темы эссе и реферата, хотя и существует рекомендуемый список, студенты могут выбирать сами, что соотносится с принципами личностного подхода.

Вот как выглядит предлагаемый список эссе: «Интересный человек в моей жизни», «Мой идеал человека (мужчины, женщины)», «Что меня удивляет в иностранцах», «Что в жизни важнее всего», «Мой первый день в Твери», «Как я ездил на экскурсию», «Интересный случай в моей жизни», «Жизнь студента в России и в Финляндии» («Жизнь студента в России и в моей стране», или «Современная молодёжь в России и Финляндии» («Современная молодёжь в России и в моей стране»)), «Интересные традиции жителей разных стран», «Высшее и среднее образование в разных странах», «Мода и русские девушки», «Как относятся к патриотизму молодые люди в России», «Миграция: проблема



или выход из трудной ситуации?», «Экологические проблемы современности» и т.п.

По такому же принципу формируется и список рефератов:

1. Роль и место конкретного (политического, общественного, научного, религиозного и т.д.) деятеля в жизни России.
2. Проблемы современной российской молодёжи.
3. Роль и место женщины в современной России.
4. Проблема терроризма и вклад России в борьбу с этим злом.
5. Главные ценности российской молодёжи и молодёжи моей страны.

Совпадения и различия.

6. Основные тенденции межгосударственных отношений между Россией и моей страной.

7. Главнейшие проблемы старшего поколения россиян.

8. Проблематика соблюдения прав меньшинств (языковых, сексуальных, политических и т.п.) в современной России.

9. Неформальные молодежные движения в России и в моей стране.

10. Значение конфессионального фактора в общественно-политической жизни современной России.

11. СМИ в современной России.

12. Свободная тема. (Тема по выбору самого студента).

Кульминацией данной работы становится написание и защита итогового реферата, тему которого студент выбирает самостоятельно и текст которого он пишет самостоятельно, разумеется под руководством преподавателя.

Как показывает многолетний опыт работы, такой подход даёт положительный результат, прежде всего, в осознании иностранными студентами необходимости иметь достаточно высокий уровень навыков и умений письменной речи на русском языке, без чего, в принципе, невозможна их адекватная языковая деятельность. И, кроме того, «стилевая» работа по программе обучения основам письменной речи в определенной степени помогает студентам осваивать другие предметы в рамках включенного

обучения: «История, общество и культура России», «Русская литература», «Встреча с Россией» и т.п.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лингвистический энциклопедический словарь/Гл. ред.В.Н. Ярцева, М.,1990/ С.567.

### **Часть 3. Основы методики формирования навыков письменной речи на занятиях в аудитории иностранцев, изучающих русский язык по программам включенного обучения**

Понятие «развитие речи» включает в себя умение не только слушать, говорить, читать, но и письменно излагать свои мысли. Письмо – это один из видов речевой деятельности, в котором реализуется письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений соответственно ситуации общения. Современная методика уже давно использует два термина: «письмо» и «письменная речь». Методика включённого обучения русскому языку как иностранному предполагает формирование у учащихся навыков письменной речи.

Письменная речь в преподавании русского языка может рассматриваться как методическое средство обучения другим видам речевой деятельности на русском языке [Крючкова, Мощинская 2009]. Экспериментально доказано, что письмо помогает запоминанию единиц речи, орфографических и грамматических форм слова. Человек пишущий ведёт разговор с белым листом бумаги, а не с конкретным собеседником, как человек говорящий. Следовательно, в первом случае речь более преднамеренная: необходимо обращать внимание не только на содержание, но и на форму речи. Спонтанность, характерная для устной речи, недопустима для письменной речи. Человек пишущий не может использовать жесты, мимику при достижении коммуникативной цели. Именно поэтому процесс овладения письменной речью

на уроках РКИ является, пожалуй, самым сложным для иностранцев. Даже студенты, приезжающие из Финляндии, но являющиеся русскими по происхождению, испытывают определённые трудности при написании эссе, рефератов, деловых писем с композиционной точки зрения. Некоторые из них сами просят преподавателя помочь им в написании личных и деловых писем, так как грань «дозволенного» в той и другой области им неясна. А в наш век общения с помощью Интернета, когда письма доступны для широкого круга читателей, их авторы часто попадают в неловкую ситуацию из-за неумения правильно писать и просят помочь им исправить допущенные ошибки.

Заключительным и важным этапом при обучении письменной речи является написание реферата как одного из жанров научного стиля речи. Предшествовать этому, на наш взгляд, должна работа по написанию эссе-доказательства, где учащиеся уже сталкиваются с основными моментами реферирования: тезис, аргументы и контраргументы. На этом этапе студент-иностранец учится, прежде всего, выражать согласие или несогласие с мнением автора статьи, отстаивать своё суждение, используя доказательства; выражать уверенность в правильности принятых решений; оценивать очевидность научного факта и т.д.

В своё время А.А. Леонтьев писал: «Учитывая особенности построения текста, важно выработать у учащихся умение формулировать главную мысль будущего высказывания, программировать смысловую и предикативную структуры, построить, а затем развернуть сверхфразовое единство; варьировать текст в зависимости от обращённости к разным адресатам и т.п.» [Леонтьев 1988: 150]. И далее автор приводит в пример такое упражнение. Учащимся предложили рассказать, в каком направлении они будут раскрывать предложенную или самостоятельно избранную тему. Например, им предлагают следующую тему эссе «Мой друг». Далее нужно сформулировать исходный тезис: 1) «Без друга нельзя жить в этом мире», 2) «Друг – это человек, которому можно сказать всё», 3) «Дружат люди – дружат страны» и т.д.

Потребность в общении стоит на первом месте у человека как частички социума. Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, «потребность в доказательствах и умение обосновать свою мысль рождается только в процессе столкновения наших мыслей с чужими мыслями» [Выготский 1956: 48]. Рассуждать о чём-то на пустом месте невозможно: для того чтобы появились свои мысли, нужно прочесть мысли других людей. Значит, первостепенным в процессе обучения письменной речи на этапе включённого обучения является подборка текстов. «Соблюдение объективных закономерностей подготовки текста приводит к обеспечению таких качеств письменного высказывания, как лексическая и грамматическая чистота речи, правильность её логического и структурно-композиционного оформления, точность и глубина передачи содержания» [Демидова, Милославская, Римская-Корсакова 1990: 176]. Тексты нужного жанра мы подбираем не только при реферировании, но и при обучении написанию эссе. Практика показывает, что студентам необходима не только информация о композиционном оформлении эссе, но и «информация к размышлению». Последняя бывает даже намного важнее первой. Правильное построение оценочного рассуждения является главной задачей на данном этапе. Вариативность построения рассуждений обусловлена характером оценки достоверности научных положений и других свойств оригинала.

В научной литературе предпринята попытка классифицировать рассуждения, используемые в письменной речи [Нечаева 1974; Троянская 1978]. На занятиях мы рассматриваем два самых распространённых типа: рассуждение-согласие (аргумент) и рассуждение-возражение (контраргумент). Рассуждения-согласия имеют в своём составе конструкции с модальными словами, выражающими утверждающую констатацию наиболее важных положений текста-первоисточника.

Например: вводные конструкции (вполне очевидно), в форме безличного предложения (можно согласиться, следует признать), двусоставного предложения (не вызывает сомнения..., автор прав...). В структуре рассуждений-возражений важны составляющие их смысловые части:

обобщение-формулировка автора оригинального текста и утверждение-вывод автора реферата. Необходимо показать своеобразие и оригинальность построения и употребления этих синтаксических конструкций в письменной речи. При возможности и по желанию студентов могут быть рассмотрены и другие виды рассуждений: рассуждения-сомнения, рассуждения-разоблачения, рассуждения-замечания и рекомендации. Действительно, являясь в учебном процессе активной личностью, учащийся стремится к выражению своей позиции в отношении какого-либо предмета речи. Поэтому ему необходимо овладеть знаниями, навыками и умениями, с помощью которых он сможет выразить согласие, сомнение, возражение в письменной форме.

Построению различных типов рассуждений предшествует важный этап работы с текстом, его чтение. Здесь невозможно не вспомнить ряд замечательных положений, высказанных в своё время В.Г. Костомаровым в методическом руководстве для преподавателей русского языка иностранцам:

1. «Учащиеся должны свыкнуться с мыслью, что они могут понять русский текст, русскую книгу, несмотря на некоторые языковые трудности и наличие неизученных слов и грамматических конструкций» [Костомаров 1984: с.140].

2. «Одно из ценнейших умений учащегося – самостоятельно разбираться в смысловой иерархии текста. Один опытный учитель называет это умением «сортировать» текст» [Костомаров 1984: 134].

3. «Интересное занятие – самостоятельное составление «хитрых» вопросов по заданной теме: ученикам надо найти в тексте главную мысль, выразить её в виде вопроса» [Костомаров 1984: 134].

Эти цитаты взяты из методической литературы, адресованной преподавателям начального этапа обучения РКИ. Но они могут быть использованы и в методике включённого обучения при написании реферата. На первом высказывании останавливаться не будем – всем понятно, что доскональный перевод текста совершенно не нужен. Это может вызвать и обратный эффект: непонимание и неприятие информации текста.

Что касается второго высказывания, то работа по информационному осмыслению текста-первоисточника очень важна при написании реферата. Прямо на занятии студентам предлагают взять в руки цветные маркеры и выделить основную информацию одним цветом, дополнительную – другим, а доказательства – третьим. Мы помогаем студенту не только осмыслить информацию оригинального текста, но и, во-первых, выделить иллюстративный материал, который следует употребить в тексте реферата, а во-вторых, выделить информацию, которая будет процитирована в дальнейшем.

Работа по составлению хитрых вопросов может быть проведена в плохо подготовленной аудитории. Это один из вариантов работы по выявлению основной информации текста: «При выполнении задания учащийся неоднократно обращается к тексту; в итоге удачно составленный учеником вопрос больше скажет о проникновении в смысл...» [Костомаров 1984: 134].

Важным моментом в обучении реферированию, на наш взгляд, является работа с образцами уже написанных рефератов. Эта работа может проводиться в двух направлениях: либо чтение и анализ текста реферата, либо выполнение упражнений к образцам рефератов. Первый подход, на наш взгляд, является пассивным, созерцательным, хотя именно он вызывает у обучаемых всеобщее одобрение. По мнению китайских студентов, причина заключается в том, что они получают возможность охватить сразу (за один урок) весь материал, и страх перед написанием сложного произведения научного стиля проходит. Всегда легче написать что-то, если имеешь на руках образец. Финской аудитории намного интереснее выполнять задания после прочтения текста образцового реферата. Можно предложить следующие задания:

Задание №1. Выделите в тексте образца-реферата языковые и речевые стандарты-клише для выражения:

- А) структуры первичного документа;
- Б) сведений об авторе (авторах) первичного документа;
- В) темы, исследуемой проблемы; предмета, цели и содержания первичного документа;

Г) аргументируйте своё понимание.

Задание №2. Найдите в тексте образца-реферата слова-организаторы мысли, характеризующие степень объективности информации, содержащейся в первичном тексте. Назовите языковые средства их выражения и скажите, с какой целью они употребляются. Ответ аргументируйте.

Задание №3. Скажите, что могут включать «Примечания референта», где они помещаются в реферате. Аргументируйте свой ответ.

Задание №4. Скажите, какая информация, какие сведения содержатся в библиографическом описании и как оно составляется. Приведите пример.

Задание №5. Скажите, что является наиболее трудным и сложным при составлении текста реферата и почему. Аргументируйте свой ответ.

Анализ уже написанных работ вызывает, как правило, коллективное обсуждение затронутых проблем. При этом устная речь выступающих становится не только более мотивированной, более совершенной, но и, что очень важно, более профессионально направленной. Это ещё раз подтверждает мысль о том, что письменная речь помогает правильному развитию устной речи у учащихся на этапе включённого обучения русскому языку как иностранному.

Важным, на наш взгляд, является и способ оценки письменной работы. С одной стороны, на уроках по обучению письменной речи мы не учим грамматике, а рассматриваем только жанры письменной речи. Значит, оценивать нужно композиционную структуру реферата, соблюдение всех правил и норм реферирования, библиографическое описание. С другой стороны, письменная речь не может существовать без письма (об этих терминах мы упоминали в самом начале статьи). Другое дело, что студент, обучающийся по методике включённого обучения, должен обладать уже сформированными грамматическими навыками. Но, как показывает практика, это большая редкость. В.Г. Костомаров в своё время говорил, что «у нас своя «цена ошибки», и орфографические правила не составляют столь существенной части нашего обучения в отличие, например, от преподавания родного языка. Мы относимся намного требовательнее к тем ошибкам, которые «нарушают структуру русской

фразы и могут помешать адекватному пониманию при общении» [Костомаров 1984:146].

В данном параграфе мы попытались выразить свой взгляд на методику обучения основам письменной речи на этапе включённого обучения русскому языку как иностранному. Предлагаемая методическая организация обучения письменному высказыванию позволяет развивать творческую активность студентов на занятиях. Выполнение перечисленных видов работ способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся. При этом письменная речь является связующим звеном между развитием навыков устной речи, грамматики и чтения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. М., 1956
2. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль. Оформление научной работы. М., 1991
3. Демидова Г.Н., Милославская С.К., Римская-Корсакова Н.Н. Совершенствование письменной речи иностранных студентов-филологов на этапе включённого обучения // Русский язык для студентов-иностранцев. № 26. М., 1990
4. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1984
5. Костева Н.Н. Письменное высказывание на основе оценочных рассуждений жанра научной рецензии // Вестник Киевского университета. №12. Киев, 1988
6. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2009
7. Леонтьев А.А. Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов. М., 1988
8. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ, 1974



9. Троянская Е.С. К вопросу о лингвистических признаках функциональных стилей // Стилль научной речи. М., 1978

10.URL: <http://gigabaza.ru/doc/147876-pall.html/> Дата обращения 12.05.2015

#### **Часть 4. Методика обучения написанию резюме**

Как показывает опыт общения, многие иностранные учащиеся выражают твёрдое желание найти престижную и высокооплачиваемую работу после учёбы либо у себя на родине, либо в России. Именно в этой связи появляется требование современного рынка труда к его участникам – обладать определенной компетенцией составления документа, который поможет устроиться на работу. Вот почему возникает необходимость уделить большое внимание организации методики написания такого жанра письменной речи, как резюме.

Что же такое резюме? Обратимся к Академическому словарю русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой: «Резюме – от франц. resume – краткое заключительное изложение сути сказанного, написанного или прочитанного» [А.П. Евгеньева 1985]. Похожие определения можно найти и в словаре иностранных слов и в других словарях.

Следует подчеркнуть тот факт, что резюме позаимствовано российским рынком труда из практики европейского и американского кадрового менеджмента в сравнительно недавнее время. Можно сказать, что при устройстве на работу, обязательное предоставление резюме – это один из элементов современных правил делового этикета, но одновременно это одно из самых эффективных средств рекламы на рынке труда. Применительно к поиску работы, резюме – это описание способностей человека, которые делают его конкурентоспособным на рынке труда. Оно должно отображать три основных качества, требуемых от сотрудника: образованность, продуктивность и неограниченность способностей.

На наш взгляд, методика написания резюме должна состоять из нескольких этапов. Первый этап – подготовительный. Здесь необходимо нацелить учащихся на выявление отличительных черт этого документа. Учащиеся должны понять всю его исключительность и неповторимость.

Необходимо обратить внимание на то, что главным принципом написания эссе является следующий приём – выделить все положительные моменты вашей трудовой биографии и, насколько это возможно, сделать незаметным то, что вашей сильной стороной не является.

Итак, приступая к работе над резюме, учащемуся предлагается взять лист бумаги и письменно ответить на следующие вопросы:

1. В какой форме я могу изложить материал, чтобы это привлекло внимание работодателя?
2. Какие факты моей трудовой биографии смогли бы заинтересовать работодателя?
3. Какие дополнительные сведения заинтересуют работодателя и позволят подготовиться к проведению полноценного интервью со мной?
4. Как бы составить резюме так, чтобы у работодателя не возникло и тени сомнения, что именно я являюсь тем человеком, которого они так долго искали?

Написанное следует проверить, чтобы исправить ошибки. Это можно сделать двумя способами: или сам преподаватель проверяет у каждого студента, или, если позволит группа, можно обменяться мнениями вслух и разобрать каждый или отдельно взятый пример.

На втором этапе следует уделить внимание семантизации лексики и стилистическим нормам этого жанра. Работа довольно трудная и долгая, потому что мы имеем дело со специальной лексикой делового стиля.

Например, слова, характеризующие профессиональный уровень соискателя: внедрил, заведовал, исследовал, контролировал, координировал, обеспечивал, основал, организовал, планировал, предложил, разработал, реорганизовал, решил, руководил, создавал, увеличивал, устранял, участвовал,

обучал и др. Лексика, передающая особенности личных качеств соискателя: аккуратный, внимательный, дисциплинированный, надежный, искренний, настойчивый, объективный, оптимист, логичный, практичный, предприимчивый, мыслящий, целеустремленный, тактичный, честный, экономный, энергичный и др.

Резюме – это официальный документ, правила написания которого регламентированы руководством по делопроизводству. Следовательно, стиль написания резюме должен отвечать следующим требованиям:

- краткость – отсутствие лишних слов, непонятных сокращений и терминов;
- конкретность – отсутствие информации, не имеющей прямого отношения к вакансии;
- целенаправленность – изложение главных сведений, подтверждающих право претендовать на данную должность;
- активность – необходимость использования активных глаголов, показывающих активность. Например, если у соискателя есть только начальные знания бухгалтерского учета, а они необходимы для данной должности, то нужно писать «владею основами бухучета и аудита». Никогда не следует писать «участвовал», «оказывал помощь», т. к. это позволяет думать, что вы стояли в стороне и от случая к случаю оказывали разные услуги;
- точность и ясность изложения мысли;
- избирательность – предполагает тщательный отбор информации (не пытайтесь все уместить в одном резюме. Следует помнить: резюме должно полностью соответствовать той должности, на которую претендует соискатель);
- честность – отсутствие недостоверной информации;
- грамотность.

Под грамотностью здесь понимают не только отсутствие логических и грамматических ошибок, но и, в первую очередь, отсутствие стилистических ошибок.

Так, не следует употреблять пассивные формы: «находил применение», «был ответственным за». Следует использовать конструкции: «эффективно использовал», «отвечал за». Необходимо делать акцент на позитивной информации. Не следует писать: «перешёл с должности». Нужно написать: «получил повышение в должности».

Кроме этого важно избегать следующих ошибок при составлении резюме:

- несоответствие трудовой биографии, образования, опыта претендента объективным требованиям к должности или выставленным работодателем;
- слишком короткое резюме - непонятно, то ли автору нечего сказать о себе, то ли он – «серая мышка»;
- демонстрация частой смены мест работы без объяснения объективных причин;
- отсутствие указаний на профессиональный рост;
- указание множества различных обучающих курсов и семинаров;
- слишком подробное резюме, содержащее множество ненужной информации и лирических отступлений или проявления неуместного юмора.

На третьем этапе работы по написанию резюме преподаватель предлагает учащимся заполнить шаблон документа.

Например, в учебном пособии для иностранных учащихся «Основы письменной речи», которое используется в практике работы с иностранными учащимися на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета, приводится резюме человека, который хочет работать в туристической фирме гидом-переводчиком, и которое представляет собой своеобразный шаблон написания типового резюме с набором основных сведений о соискателе [2].

Фамилия, имя, отчество соискателя	
Адрес	
Домашний телефон	
Мобильный телефон	
E-mail	
Дата рождения	
Цель	
Образование	
Курсы	
Опыт работы	
Иностранные языки	
Дополнительные сведения	
Личные данные	
Увлечения	
Рекомендации	
Дата	

На заключительном четвёртом этапе учащимся раздаётся образец резюме. Преподаватель предлагает сравнить образец с тем вариантом, который был написан каждым из студентов, подкорректировать свой собственный вариант и составить итоговый вариант резюме уже на оценку. Таковы, на наш взгляд, важнейшие этапы методики обучения написанию резюме.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь русского языка в четырёх томах / под. ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985

2. Основы письменной речи: учебное пособие для иностранных студентов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016
3. Как составить резюме? 9 правил составления профессионального резюме. <https://www.superjob.ru/pro/5052/>
4. Образец резюме №1. Как правильно написать резюме на работу. [www.rdfo.ru/?menu=ResumeEx1](http://www.rdfo.ru/?menu=ResumeEx1)

### **Часть 5. Роль и место жанра эссе при обучении иностранцев русскому языку**

По определению, эссе – прозаические сочинение небольшого объёма и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. Как правило, эссе предполагает новое, субъективно окрашенное слово о чём-либо и имеет философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный или чисто беллетристический характер [Кожевникова, Николаева 1987].

В принципе, такое же определение можно встретить и в других источниках: «Эссе от французского («essey») – опыт, набросок – жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, который сочетает индивидуальную позицию автора с непринужденным, порой парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь» [Прохоров 1984].

Эти и другие определения жанра эссе дают возможность определиться относительно методологии и методики работы с эссе в аудитории иностранцев, изучающих русский язык по программам «включенного обучения», когда одним из требований выступает формирование целого ряда компетенций, необходимых обучаемому для его адекватной деятельности в рамках изучаемого языка: коммуникативной, речевой, лингвострановедческой и др.

В этой связи, методологически понимая данную работу как личностно-ориентированную самостоятельную учебную работу, очевидно, следует полагать в качестве её главной цели, так сказать, «катализацию» процесса адаптации инофона к новой для него культуре, а также осуществление адекватной передачи содержательно-концептуальной информации в различных сферах его деятельности.

В то же время, при работе с жанром эссе в группах студентов из университетов Западной Европы перед преподавателем встает ряд моментов методического порядка, когда требуется соотнести принципы и правила написания эссе в данных «инофонных» языковых культурах, что определяет саму логику построения методического сопровождения обучения написанию эссе.

Выше уже говорилось о том, что процесс обучения иностранных студентов написанию эссе является составной частью практикума по письменной речи, содержательное наполнение которого определяется программными требованиями направляющей стороны, а также требованиями Стандарта для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме базового или среднего уровня (A2– B1).

Исходя из такого рода установок, апробированная на протяжении достаточно длительного периода методика обучения написанию эссе выглядит следующим образом.

Во-первых, студенты знакомятся с формальной типологией эссе, которая представлена в программе обучения: эссе-рассуждение, повествовательное эссе, сопоставительное эссе, эссе-доказательство.

Во-вторых, даётся описание типичной структуры учебного эссе с подробным анализом каждой части данной структуры: вступление, «магнит», основная часть, заключение.

В-третьих, и это немаловажно, определяется максимальный объем текста, который должны соблюдать обучаемые при написании своего эссе: 250 – 300 слов.

Как показывает опыт, именно этот момент вызывает определенные затруднения для иностранных студентов, так как в ряде университетов Западной Европы классическое учебное эссе может насчитывать 10 – 11 страниц напечатанного текста.

В-четвертых, обязательным моментом является аналитический разбор типичного примерного текста эссе соответствующего жанра, к работе с которым приступают иностранные студенты в четко определенный временной отрезок своего обучения на кафедре (I–VI недели). Здесь же иностранные студенты знакомятся с критериями оценки эссе, принятыми в учебном процессе на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета. Понятно, что оценивается как лексико-грамматическая сторона, так и содержательное наполнение текста эссе.

Мы уже говорили о предлагаемых темах эссе, а также об их видах, с которыми работают наши студенты на занятиях по практикуму письменной речи. И тут следует указать на весьма значимый для иностранных студентов, как показывает опыт работы, фактор публичности.

Речь идёт о практике прочтения текста эссе его автором в аудитории своих товарищей по учебной группе. Поначалу такого рода учебное действие для многих студентов является весьма непростым (феномен «текстобоязни»), однако с течением времени у них формируются достаточно прочные основы коммуникативно-публичной компетенции, тем более, в ходе такого занятия студент меняет свои коммуникативные роли. Роль «докладчик» сменяется на роль «слушатель», которая зачастую трансформируется в роль «оппонент».

Таким образом, практикум написания эссе выступает в качестве достаточно действенного инструмента не только в рамках обучения собственно письменной речи, но и других видов речевой деятельности на русском языке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М.Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987. С. 516



2. Энциклопедический лингвистический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.,1984. С. 1565

3. Бузальская Е.В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов творческих специальностей при обучении письменной речи в жанре эссе. Автореф. дисс... канд. пед. наук. 13.00.02. СПб. Научная библиотека диссертаций и авторефератов <http://www.dissertat.com/content/formirovanie-kommunikativnoi-kompetentsii-inostrannykh-studentov-tvorcheskikh-spetsialnostei#ixzz4Ui02nqUY>. Дата

обращения 03.01.2017

### **Часть 6. Методика обучения написанию эссе**

Выше уже говорилось о том, что, по определению, эссе представляет собой прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета.

Таким образом, в процессе обучения письменной речи иностранные учащиеся уже второй раз сталкиваются с возможностью выразить свои мысли в виде письменно зафиксированного текста.

Первым этапом было написание изложения, когда, выслушав мысли других, студент-иностранец должен их изложить на листе бумаги в наиболее полной форме. Считается, что изначально изложение чужого мнения позволяет в дальнейшем выразить и собственные суждения на русском языке в рамках более сложных письменных форм. Вот почему, объективно, изложение предшествует этапу обучения написанию эссе. Отталкиваясь от изложения, преподаватель-русист выстраивает достаточно чёткую методику работы с различными типами учебного эссе.

В нашем конкретном случае это повествовательное эссе, сопоставительное эссе, причинно-следственное эссе, эссе-доказательство.

Несмотря на то что существует несколько способов написания различных письменных текстов и работа над каждым жанром требует своей методики, все же выделяются некоторые универсальные этапы и правила создания текста, знание которых существенно облегчает творческий процесс.

Выделим три этапа: этап работы, предшествующий написанию эссе; этап непосредственной работы над текстом эссе и этап подведения итогов.

Первый этап целесообразно пройти на занятии вместе с преподавателем, который образует творческую группу, объединённую схожестью тем и общностью выдвинутой проблематики. Таких групп, как правило, бывает две или несколько. Прежде чем приступить к написанию эссе, студенты проговаривают или записывают тот материал, над которым они будут работать дома. Этот этап включает следующие моменты:

1. Изучение теоретического материала (особенно актуально для написания сопоставительного, причинно-следственного эссе или эссе- доказательства).
2. Уяснение особенностей и актуальности заявленной в эссе темы.
3. Выделение ключевого тезиса и определение своей позиции по отношению к нему.
4. Определение теоретических понятий, которые позволят раскрыть суть тезиса и выразить собственную позицию автора.
5. Подбор иллюстративного материала для доказательства своей правоты.
6. Составление тезисного плана, который предполагает грамотную формулировку мыслей и идей автора эссе.

Второй этап написания эссе учащиеся проходят дома самостоятельно. Однако преподаватель определяет основные направления работы студентов на занятии. На наш взгляд, они должны быть следующими:

1. Написать эссе, следуя определённой схеме.
2. Проанализировать содержание написанного.
3. Проверить стиль и грамотность, композиционное построение эссе, логичность и последовательность изложения.
4. Внести необходимые изменения и написать окончательный вариант.

Учащиеся способны и сами определить уровень выполненной работы.

Для этого им нужно ответить на следующие вопросы:

1. Раскрыта ли основная тема эссе?
2. Правильно ли подобрана аргументация?
3. Есть ли стилистические недочёты?
4. Используются ли все имеющиеся у вас информационные ресурсы?
5. Корректно ли изложена в эссе авторская точка зрения?
6. Обратили ли вы внимание на грамматические правила, когда писали эссе?

Если на все вопросы студент ответил положительно, то может смело нести свою творческую работу на проверку преподавателю. Если возникли какие-то сомнения, то студенты смогут обратиться к нему за консультацией до намеченного срока сдачи работы.

Знакомя учащихся со структурой эссе, на наш взгляд, следует обратить особое внимание на такие моменты: трёхступенчатая структура эссе (как и любого сочинения) включает вступительную часть, основную часть и заключение. Во вступлении необходимо обосновать выбор темы. На этом этапе важно сформулировать вопрос, на который следует найти ответ. На подготовительном этапе преподавателю лучше всего проговорить формулировку вопроса вместе со студентами. Работая над вступлением, целесообразно подробнее остановиться на магните как одном из составляющих первого абзаца эссе. В данном случае можно предложить ряд упражнений, например, работу над образцом эссе. Эффективен и другой вариант: предъявление части текста без введения, для того чтобы учащиеся самостоятельно составили вступительную часть эссе. Та же работа может быть проделана и с его заключением.

Работа над основной частью предполагает долгий путь размышлений в процессе поиска ответа на поставленный вопрос. Особенно важно обратить внимание студентов на то, что каждый абзац должен содержать тезис, доказательство и иллюстративный материал. В своих методических

рекомендациях по написанию эссе И.В. Кузина подводит основную часть эссе под следующую формулу. ПОПС – формула:

П – положение (утверждение) – Я считаю, что....

О – объяснение – Потому что ...

П – пример, иллюстрация – Например, ....

С – суждение (итоговое) – Таким образом, ... [Кузина И.В., электронный ресурс].

Заключительная часть эссе предполагает резюме главных идей основной части (выводы).

Все учащиеся, как правило, задают один и тот же вопрос: каким должен быть объём эссе? Но вряд ли кому придёт в голову мысль о том, что части эссе также должны быть соразмерны. В противном случае снижается оценка.

Нужно нацелить учащихся на то, что вступление и заключение должны быть одинаковы по объёму. Они должны быть краткими, но точными по выражению мысли.

Некоторые методисты (например, И.В. Кузина) [Кузина И.В., электронный ресурс] утверждают, что в процентном содержании это выглядит так:

Вступление (актуализация заявленной темы эссе)	20 % от общего текста эссе
Вывод, содержащий заключительное суждение	20% от общего текста эссе
Основная часть (тезисы, аргументированные доказательства)	60% от общего текста эссе

На подготовительном этапе преподавателю также следует акцентировать внимание учащихся на следующих моментах:

**I. Между абзацами должна быть логическая, чётко прослеживаемая связь.**

Пример из сочинения китайской студентки на тему «Проблема одиночества человека в современном обществе».

1-й абзац: <.....> Мой тезис – проблема одиночества человека мешает счастливой жизни в современном обществе.

2-й абзац: Во-первых, проблема одиночества человека причиняет вред физическому здоровью. <.....>

3-й абзац: Во-вторых, проблема одиночества причиняет вред психическому здоровью. <.....>

4-й абзац: В-третьих, одиночество мешает человеку общаться с другими. <.....>

5-й абзац: Из всего сказанного выше, можно сделать вывод, что проблема одиночества человека мешает счастливой жизни в современном обществе.

**II. Предложение должно содержать одну мысль.** Не стоит пытаться выразить несколько мыслей одним предложением. Во избежание ошибок лучше использовать простые предложения, где это возможно.

Пример из сочинения французского студента на тему «Что я узнал о русском празднике Масленица».

- В Масленицу люди готовят блины, потому что блины символизируют солнце, были недорогими и праздник начинается перед Великим постом.

Одна из особенностей письменной речи – отсутствие непосредственного контакта с адресатом – делает её особенно сложной. Для того чтобы привлечь внимание читателя, автор эссе должен использовать всевозможные приёмы, такие, например, как риторические вопросы.

Пример из сочинения финской студентки на тему «Экскурсия на завод «Paulig» в Твери».

- Среди туристов, например, кофе – одна из самых популярных покупок в Финляндии. В чём же секрет финского кофе?

Пример из сочинения китайской студентки «Как я ездила на экскурсию».

- По-моему, Москва является красивым городом. Сейчас у меня есть шанс почувствовать её красоту. Вы хотите знать, как я ездила на экскурсию в Москву? С удовольствием расскажу об этом!

Для демонстрации правдивости авторской точки зрения возможно использование пословиц, поговорок, афоризмов известных мыслителей.

Пример из сочинения китайской студентки на тему «Как я ездила на экскурсию».

1-й абзац:

- В Китае есть такая пословица: «Кто не дойдёт до Великой стены, того не назовут смельчаком». Великая стена – это достопримечательность в Китае. Входной билет, лежащий в моём ящике, напоминает мне экскурсию на Великую стену в прошлом году. <.....>

Последний абзац сочинения:

- Говорят, что та пословица имеет другое значение: « Не достигнув своей цели, никогда не останавливайтесь». После экскурсии я понимаю, что у каждого человека есть своя цель, но только смелый, неустанный человек может достичь успехов.

Существуют общие требования к написанию всех видов эссе. Но есть и существенные различия в подходах к методике написания каждого конкретного типа. Остановимся на этом подробнее.

Повествовательное эссе – это история, рассказанная нами. Для любой истории важны следующие компоненты: место, персонажи, сюжет, смысл (главная идея произведения), настроение (определённая атмосфера повествования). Обратить внимание на все эти особенности повествовательного эссе – главная задача преподавателя. На первом месте здесь стоит работа с лучшими образцами повествовательного эссе и подробнейший их анализ. А прочувствовать всё своеобразие изобразительно-выразительных средств

русского языка помогут отрывки из художественных произведений (возможен перевод на родной язык учащихся).

Авторы учебного пособия по написанию эссе Д.В. Колесова и А.А. Харитонов [Колесова Д.В., Харитонов А.А. 2015] предлагают, например, отдельные упражнения.

**Задание.** Прочитайте предложения. Отметьте три предложения, которые не могут быть хорошими магнитами для повествовательного эссе. Объясните свой выбор.

- ♦ Рёв гоночной машины взорвал безмятежную сиесту.
- ♦ В этот слякотный декабрьский день вдруг подморозило.
- ♦ После аварии, в которую угодил мой брат, я одиноко сидел в коридоре больницы.
- ♦ Мы с подругой не могли пойти домой так поздно в этот тёмный зимний вечер.
- ♦ Волга впадает в Каспийское море.
- ♦ Она подарила часы своему другу в день его рождения.
- ♦ Пушистый снег покрывал горы как уютное одеяло, так что отвесные скалы казались совершенно безопасными.
- ♦ В русско-финском словаре, которым мы пользуемся на уроках, всего 500 страниц.
- ♦ Мария никак не ожидала увидеть в городском дворе пушистого кролика, прыгающего между детской горкой и припаркованными машинами.
- ♦ В ночной тишине резко прозвучал выстрел [Колесова Д.В., Харитонов А.А., 2015].

В сопоставительном эссе сравниваются предметы или явления. Можно сконцентрировать внимание на общих чертах двух предметов (явлений), на их различиях или на том и на другом одновременно. Цель автора — показать читателю, чем похожи или чем различаются сравниваемые предметы (явления), в чём заключаются их достоинства и их недостатки. Преподаватель подробнее

останавливается на характеристике двух методов написания сопоставительного эссе: пошаговом и комплексном. На подготовительном этапе предлагается тема будущего эссе, например, «Жизнь студента в России и в моей стране». Затем проводится работа по заполнению соответствующей информацией двух таблиц.

***Пошаговый метод:***

Введение	1-й абзац	Магнит, утверждение
Основная часть	2-й абзац	В университете: -поведение русских -поведение китайцев.
	3-й абзац	В клубе, в ресторане, на дискотеке: -поведение русских -поведение китайцев.
	4-й абзац	На улице: -поведение русских -поведение китайцев.
Заключение	5-й абзац	Повтор утверждения, собственное мнение.

***Комплексный метод:***

Введение	1-й абзац	Магнит, утверждение
Основная часть	2-й и 3-й абзацы	Поведение русских в университете, в клубе, в ресторане, на дискотеке, на улице.
	4-й и 5-й абзацы	Поведение китайцев в университете, в клубе. В ресторане, на дискотеке, на улице.
Заключение	6-й абзац	Повтор утверждения, собственное мнение.

Причинно-следственное эссе открывает читателю отношения между каким-либо фактом (явлением) и его последствиями, между действиями и их



результатами. Как показывает практика, при работе по подготовке к написанию этого типа эссе следует активно использовать тексты-первоисточники. Это позволяет дать студентам информацию для размышления, что, в свою очередь, вызывает желание обсуждать, анализировать и делать выводы.

Студентам необходимо усвоить, что существует два способа раскрытия темы в причинно-следственном эссе. Первый способ – «Определение причин». Второй способ – «Определение результатов». Преподаватель может предложить учащимся раскрыть двумя способами следующую тему: «Проблема одиночества человека в современном обществе». Необходимо, чтобы студенты поняли, что при первом подходе тема будет звучать следующим образом – «Почему человек одинок в современном обществе?» При втором подходе – «К чему ведёт одиночество человека в современном обществе?». Безусловно, в данном случае подходы разные и эссе тоже будут разными.

И, наконец, рассмотрим последний тип эссе – эссе-доказательство. Цель автора такого сочинения – убедить читателя в правоте своего утверждения. Однако это должен быть не пустой спор, а доказательство чётко сформулированного утверждения. Например, бесполезно спорить, какой иностранный язык учить легче: русский или английский. Но можно говорить о том, какой язык стоит на первом месте по популярности его изучения в разных странах.

На подготовительном этапе преподаватель и студенты проделывают работу по построению тезисов и антитезисов, а затем приводят аргументы и контраргументы. Студенты записывают наиболее удачные формулировки, чтобы воспользоваться своими записями дома. На данном этапе можно провести игру в виде диспута.

В своём методическом пособии И.В. Колесова и А.А. Харитонов классифицируют возможные логические ошибки в эссе и предлагают ряд упражнений, направленных на их исправление. На наш взгляд, этот опыт следует перенять, т.к. он позволит студентам сделать речь более грамотной и выразительной.

Например:

**Задание.** Прочитайте предложения и найдите логические ошибки. Объясните, почему вы считаете, что перед вами — предложения, в которых есть ошибки

1. Тюльпан — это совершенно особенный цветок. Никакой другой не может сравниться с ним.

2. Наш Ботанический сад — один из старейших в северных широтах. Всякий человек, приехавший в город, должен посетить это удивительное место.

3. Я люблю, когда дома много комнатных растений. Чтобы они чувствовали себя лучше, их нужно периодически поливать специальными удобрениями. В этом году я купила удобрения в ближайшем цветочном магазине, поленившись поехать в специализированный магазин. В результате почти все мои цветы погибли. Никогда не покупайте ничего в непроверенном месте! [Колесова Д.В., Харитонов А.А. 2015]

Таким образом, на занятиях, посвящённых созданию эссе, преподаватель не просто формирует навыки русской письменной речи иностранцев, но и учит их видеть красоту, точность и выразительность языка различных типов эссе и самостоятельно писать сочинения подобного типа. Наиболее сложный из них – эссе-доказательство – является той высшей ступенью в обучении, когда учащийся готов заняться другим видом деятельности – написанием реферата.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесова Д.В., Харитонов А.А. Пишем эссе. Учебное пособие для изучающих русский язык. СПб: Златоуст, 2015.
2. Кузина И.В. Методические рекомендации по написанию эссе/ Кузина И.В. [электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// pionerov.ru](http://pionerov.ru).
3. Методические рекомендации по написанию эссе [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu/by>.
4. Методические рекомендации по написанию эссе [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lyceum130.ru>.

5. Рекомендации по написанию эссе. [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elearn.krsu.edu/kg>.

6. Сычёва Т.Е. Структура эссе / Т.Е.Сычёва [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ipk.khakasno1.ru/>

### **Часть.7 Методика обучения написанию реферата**

Ещё одной составляющей практикума письменной речи для иностранных студентов включенного обучения является обучение реферированию, причем так называемый «итоговый реферат» выступает в качестве неременной и весьма значимой компоненты в общей оценке работы студента за весь период его обучения.

В общепринятых классификациях жанра реферата не существует сколько-либо принципиальной разницы в формальном различении его типов. Это – реферат-резюме, реферат-конспект, реферат-обзор и реферат-доклад. Важнейшим показателем оценки каждого типа реферата является то, что реферат должен быть информативным, отличаться соответствующей полнотой изложения, объективно передавать содержание первичного текста, корректно оценивать материал, который содержится в первоисточнике.

Кроме того считается, что написание рефератов – один из наиболее сложных видов самостоятельной работы, потому что реферирование приучает человека вдумчиво работать с научной литературой, ориентироваться в ней, выбирая необходимую информацию.

И, пожалуй, ещё один момент, являющийся весьма значимым для данного вида деятельности: реферирование по своей сути представляет собой интеллектуальный творческий процесс, включающий осмысление исходного (первичного) текста, преобразование информации и создание нового (вторичного) текста. В этой связи следует подчеркнуть тот момент, что реферирование явно отличается от написания эссе, где происходит создание текста, а не его трансформация.

Применительно к целям и задачам обучения иностранных студентов на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета по программам включенного обучения работа с рефератами начинается уже с первой недели занятий. Студенты получают информацию по программе обучения, где указаны виды их самостоятельной работы, в том числе и написание реферата по одной из предлагаемых тем, о чём уже говорилось выше. В это же время они узнают о видах рефератов и о правилах их формально-содержательного оформления.

Здесь важно подчеркнуть то, что реферированием обучаемые начинают заниматься в рамках курсов «Встречи с Россией» и «История, общество и культура России», когда им на начальном этапе обучения (I–V недели) в соответствии с программой, необходимо в качестве самостоятельной домашней работы написать реферат-конспект по материалу предложенного преподавателем, либо газетного, либо из сети Интернет, индивидуального текста объёмом 200-250 слов, а затем выступить с сообщением по теме данного текста в своей учебной группе.

Предлагаемая к самостоятельной работе тематика достаточно широка: от событий внутренней и внешней политики России до явлений в культурной, спортивной, общественной жизни страны и региона.

Почему на данном этапе работы предпочтительнее использовать такую форму реферата, как реферат-конспект? Дело в том, что у обучаемого появляется возможность обобщать информацию, содержащуюся в исходном (первичном) тексте, а также использовать иллюстративный материал, который, как правило, сопровождает данный текст. Кроме того, сравнительно небольшой объём реферируемого текста позволяет преподавателю оперативно реагировать на возможные ошибки в тексте реферата: грамматические, лексические, стилистические, фактологические. Одновременно обучаемый получает возможность сориентироваться относительно темы своего итогового реферата, а также определить круг адекватных и достоверных источников для его написания.

Следующим этапом в работе становится этап написания реферата-резюме, когда один, общий для всех, текст, объёмом 800-1000 слов, аналитически прочитывается в ходе аудиторного занятия в группе, а затем реферируется студентами в рамках выполнения домашнего задания. Главной

целью в ходе такого рода реферативной работы становится передача только основных положений первичного текста, причем не путём слепого копирования «key-sentence» реферируемого текста, а путем интеллектуальной его переработки с использованием клише для реферирования.

Заметим, для некоторых студентов такого рода «переработка» первичного текста представляет определенные трудности, связанные, как показывает опыт, не только с ограниченностью лексического запаса, но и с навыками и умениями оперирования языковыми и речевыми конструкциями, присущими газетно-публицистическому и научному стилям: цепочки генетивов, безличные конструкции, осложняющие конструкции и т.д.

И, наконец, наступает третий период обучения реферированию (VI – X неделя), когда иностранные студенты в соответствии с программой, приступают к написанию реферата-обзора или реферата-доклада по выбранной тематике.

Со списком рекомендуемых тем студенты знакомятся уже на первой неделе обучения, и большинство, в соответствии со своими предпочтениями, практически сразу же начинают формировать круг источников информации для написания реферата. Роль преподавателя в этой связи становится достаточно значимой, так как именно в данный момент происходит критический анализ того или иного источника и определение его соответствия такому важному понятию, как «авторитет источника информации».

Почему такого рода «научное руководство» следует признать необходимым методическим моментом именно на данном этапе обучения реферированию?

Как известно, реферат-обзор составляется на основе нескольких источников (первичных текстов) и даёт сопоставление разных точек зрения на конкретную проблему.

Равным образом реферат-доклад имеет развернутый характер и наряду с анализом информации, находящейся в первоисточниках, дает авторскую оценку состояния проблемы.

Но (и это реальность современного медийного пространства) привлекаемые источники информации зачастую дают взаимоисключающие

оценки той или иной ситуации. Кроме того, проблема «fake» 'фейка' – информационной подделки, является одной из актуальнейших проблем современных средств массовой информации. Вот почему при написании текста реферата возникает опасность смещения акцента автором реферата в ту или иную сторону. Однако сама суть реферата-обзора или реферата-доклада требует уравновешенного референтного подхода к освещению темы, показа как позитивных, так и критических позиций, имеющих в реферируемых источниках. От преподавателя в этом случае требуется определенный педагогический такт, чтобы вместе с иностранным студентом-автором реферата избежать такого рода крайностей. И нужно отметить, что абсолютное большинство итоговых рефератов, написанных иностранными студентами в рамках «включенного обучения» представляют собой весьма качественные, объективные, серьёзные работы, непредвзято освещающие многие стороны жизни современной России.

Последняя неделя обучения (12-ая или 14-ая, в зависимости от программы пребывания) отводится на сдачу экзаменов, а также на защиту итоговых рефератов. Защита проходит публично, в присутствии студентов и преподавателей, что накладывает определенный отпечаток на атмосферу такого рода учебной деятельности: презентация реферата зачастую перерастает в фисилитированную дискуссию по теме данного реферата. И здесь, конечно, речь может идти об экспертной компетенции, основы которой формировались в ходе обучения реферированию иностранных студентов в рамках включенного обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введенская Л.А. Русский язык: культура речи, текст, функциональные стили, редактирование: учеб. пособие / Л.А. Введенская. Ростов-на Дону: MapT, 2001, 352 с.
2. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. М. ИНФА-М, 1997. 272 с.

3. Гозалова М.Р., Газилов М.Г. Методические рекомендации по написанию реферата на иностранном языке: Российский гос. университет туризма и сервиса (ФГБОУ ВПО «РГУТ и С»). М., 2014. 8с. URL: <http://student.rguts.ru>. Дата обращения 08.11.2017
4. Курикова Р.В. Русский язык как иностранный: Профессиональная сфера общения. Пишем научный проект: Учебное пособие / Н.В.Курикова. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. 42 с. URL: [www.lib.tpu/fulltext/m/2009/m45.pdf](http://www.lib.tpu/fulltext/m/2009/m45.pdf). Дата обращения 08.11.2017
5. Современные направления в обучении русскому языку как иностранному. URL:[http://profizgl.lu.lv/pluginfile/php/34975/mod\\_resource/content/0/sovremennije\\_napравlenija\\_RKI.pdf](http://profizgl.lu.lv/pluginfile/php/34975/mod_resource/content/0/sovremennije_napравlenija_RKI.pdf). Дата обращения 08.11.2017
6. Стилистика и литературное редактирование / Под ред. В.И. Максимова. М, Гардарика, 2008. 651 с.

### *Заключение*

В данной главе коллектив авторов попытался раскрыть перед читателями особенности обучения письменной речи студентов иностранцев, изучающих русский язык по модели включённого обучения. Вполне очевидно, что обучение именно этому аспекту речевой деятельности является важным в методике РКИ.

Авторы главы опираются на два подхода, связанных с обучением продуктивной письменной речи: процессуальный и текстовый. В главе затронут ряд проблем и задач, возникающих на данном этапе обучения письменной речи; говорится о компетенциях, которые необходимо сформировать у обучаемых в текущем моменте.

Задачи и цели, поставленные в данной главе, объясняют её структуру. От первых трёх частей, носящих общий теоретический характер, авторы переходят к рассмотрению конкретных методик обучения написанию трёх видов жанров письменной речи. Выбор именно этих видов жанров обосновывается в части 1 и части 2 текущей главы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В конце 90х годов XX века о включённом обучении говорили как об исчезающем профиле. Такая ситуация сложилась в связи с геополитическими изменениями в жизни России: переставали финансироваться международные договоры по обмену студентами, учебные программы закрывались. Однако с началом «нулевых» данный профиль стал возрождаться. Каждый вуз, работающий по этим программам, предлагал студентам зарубежных вузов-партнёров условия обучения и проживания, соответствующие своим возможностям (преподавательскому составу, средствам обучения и т.д.).

Многие параметры включённого обучения за годы его существования изменились и продолжают трансформироваться, поскольку постоянно меняются условия жизни и взаимодействия стран и вузов, контингент студентов, их цели, возможность пользоваться новыми достижениями науки и техники при изучении иностранного языка.

В этой связи в настоящей монографии была сделана попытка показать и охарактеризовать существующее положение дел в этой области на материале долговременного сотрудничества кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета и ведущих кафедр и центров русского языка ряда зарубежных стран, прежде всего, Финляндии. Их разработки представляют значительный взаимный интерес и служат подтверждением правильности применяемых подходов при обучении иностранцев, изучающих русский язык по профилю включенного обучения. В логике своих рассуждений авторы исходят из того, что основными целями обучения студентов-филологов по данному профилю являются следующие: повышение компетентности студентов-филологов посредством овладения русским языком как средством общения в контексте русского коммуникативного поведения и межкультурной коммуникации, усовершенствование фундаментальных филологических знаний, пополнение знаний и формирование представлений о русской культуре, истории и общественной жизни современного российского общества, необходимых для профессиональной деятельности будущего филолога и переводчика.



Пути достижения названных целей, их методологическое обоснование и методическое обеспечение освещаются на страницах соответствующих разделов монографии, где представлен теоретический и практический материал работы с названным контингентом иностранных учащихся.

Так, в главе I показаны основные этапы становления и развития включенного обучения РКИ, описаны важнейшие подходы данного профиля обучения как системы в координатах субъектно-субъектного сотрудничества. Именно здесь, по мнению авторов, находится ключ к успеху в реализации обучающих программ в весьма специфической аудитории, каковой является аудитория иностранных студентов включённого обучения.

В последующих главах демонстрируются конкретные подходы при обучении грамматике и лексике, переводу, русской художественной литературе, страноведению и русской культуре, устной и письменной речи иностранных студентов, прибывающих на учебу по данному профилю на кафедру русского языка как иностранного Тверского государственного университета из разных университетов Европы, Азии. По мнению авторов, результаты, полученные обучаемыми в конце курса, дают основания утверждать о правомерности избранного подхода и перспективах его дальнейшей разработки в рамках заявленной тематики, а именно методики включённого обучения русскому языку как иностранному.

## Сведения об авторах

**Буданова Тамара Анатольевна** – преподаватель кафедры русского языка университета Турку, кандидат филологических наук (Финляндия)

**Виймаранта Йоханна** – заведующая кафедрой русского языка университета Турку, профессор, доктор философских наук (Финляндия)

(e-mail: [johanna.viimaranta@utu.fi](mailto:johanna.viimaranta@utu.fi))

**Вихервя Марью** – выпускница кафедры русского языка университета Турку (Финляндия)

**Гасконь Елена Александровна** – доцент кафедры русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук, Тверской государственный университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: [pchel\\_ea@mail.ru](mailto:pchel_ea@mail.ru))

**Громова Людмила Георгиевна** – заведующая кафедрой русского языка как иностранного, доцент, кандидат педагогических наук, Тверской государственный университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: [gromova@yandex.ru](mailto:gromova@yandex.ru))

**Гурин Анатолий Борисович** - доцент кафедры русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук, Тверской государственный университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: [gur-anatolij@yandex.ru](mailto:gur-anatolij@yandex.ru))

**Казакова Елена** – аспирантка педагогического факультета университета Турку (Финляндия)

**Крылова Жанна Аркадьевна** - старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Тверской государственный университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: [annagh@mail.ru](mailto:annagh@mail.ru))

**Кудрявцева Екатерина Львовна** – руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», преподаватель русского языка как иностранного, неродного и одного из родных, кандидат педагогических наук (e-mail:

[ekoudrjajtseva@yahoo.de](mailto:ekoudrjajtseva@yahoo.de))

**Пеландер Паулийна** – выпускница факультета информационной технологии университета Турку (Финляндия)

**Рожнова Елена Петровна** – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, кандидат филологических наук, Тверской государственный университет,

г. Тверь (Россия)

(e-mail: [epr27@mail.ru](mailto:epr27@mail.ru))

**Салминен Йеннилийса** – преподаватель кафедры русского языка университета Турку, доктор философии (Финляндия)

*Научное издание*

# Методика включённого обучения русскому языку как иностранному

*Коллективная монография*

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 28.05.2018. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Усл. печ. л. 25,12. Тираж 500. Заказ № 272

Редакционно-издательское управление

Тверского государственного университета

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. РИУ (4822) 35-60-63.