

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
АССОЦИАЦИЯ МОСКОВСКИХ ВУЗОВ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА

**СБОРНИК
НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ
ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА
МОСКОВСКИХ ШКОЛ**

**Москва
2010**

УДК 811.161.1(072)

ББК 81.2Рус

С23

Материалы публикуются в авторской редакции.

Составитель *Н.В. Кулибина*

С23 Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / Сост. Н.В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – 300 с.: илл.

Сборник подготовлен ведущими специалистами Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. В нём обобщён многолетний опыт, накопленный в институте. Научно-образовательные материалы предназначены для московских учителей русского языка, работающих с учащимися, для которых русский язык не является родным (дети мигрантов и др.). Они могут быть полезными широкому кругу специалистов в области изучения и преподавания русского языка как иностранного / неродного / родного, они могут использоваться в практической педагогической работе преподавателями-русистами средних и высших учебных заведений.

УДК 811.161.1(072)

ББК 81.2Рус

Предисловие

В 2010 году Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина¹ участвовал в программе Московского правительства и Ассоциации московских вузов по предоставлению образовательных услуг жителям города Москвы.

В рамках этой программы факультет повышения квалификации (ФПК) Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина провёл два семинара для учителей русского языка московских школ на общую тему «Актуальные проблемы обучения русскому языку как неродному (иностранному) в условиях московской школы» и подготовил два сборника на компакт-дисках.

Цель разработанной ФПК Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина программы – *ознакомление* русистов московских школ с методикой преподавания русского языка учащимся, не являющимися его носителями (детям мигрантов, вынужденных переселенцев и др.).

В «Сборнике научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ» (объём – 15 а.л.) два раздела:

I. Материалы для самостоятельной работы слушателей.

II. Образцы уроков для использования слушателями семинаров в их практической работе.

В разделе I представлены оригинальные статьи и тексты лекций, созданные ведущими специалистами Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Они как развивают тематику занятий, предложенных в рамках семинаров, так и затрагивают новые проблемы, охватывая широкий круг вопросов, представляющих интерес для учителя русского языка, работающего в иностранной аудитории:

состояние современного русского языка («Современные тенденции развития русского языка», **А.Ю. Константинова**; «Живые процессы в современном русском языке: произносительные нормы», **Г.Н. Курохтина**);

различные аспекты методики преподавания русского языка как иностранного («Язык и культура на уроках в иностранной аудитории (на материале невербальных средств коммуникации)», **А.С. Мамонтов**; «Языковая среда – как стимул и катализатор когнитивных процессов», **И.А. Орехова**; «Игровые задания в обучении русскому языку как неродному», **Н.Б. Битехтина**);

обучающие ресурсы Интернета («Ресурсы Интернета для школьного учителя русского языка как иностранного», **Э.Г. Азимов**);

специфика работы в полиэтнических группах («Применение технологии уровневой дифференциации в полиэтнических классах», **Н.А. Маркина**).

¹ Информацию о Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина смотрите в «Сборнике научно-информационных материалов для учителей русского языка московских школ».

В этом разделе также представлены *обзоры* актуальных для учителя русского языка как иностранного *изданий* («Новейшая учебная и методическая литература для изучающих и преподающих русский язык как иностранный», **В.В. Молчановский**) и *журнальных публикаций* («Журнал “Русский язык за рубежом” в помощь учителям русского языка», **А.А. Шараторова**).

В разделе II представлены авторские образцы уроков, учебные материалы для использования в языковом учебном процессе, подготовленные преподавателями Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, имеющими многолетний опыт преподавания в иностранной аудитории, авторами известных учебников и учебных пособий. Здесь представлены уроки:

для *начального этапа* («Игры на уроке русского языка как иностранного в школе на начальном этапе обучения», **Н.В. Виноградова**);

по *практической грамматике* («Концентрическое представление грамматического материала в практическом курсе РКИ (на примере предложно-падежной системы русского языка)», **Л.В. Фролкина**);

по *практической лексике* («Практическая лексика: глаголы группы *строить*, наречия *сейчас, теперь*», **Н.Д. Кирсанова**);

по *развитию речи* («Урок по развитию речи (произведения искусства в обучении РКИ)», **Т.Л. Жаркова**; «Уроки русского языка с использованием художественных текстов», **Н.В. Кулибина**; «Учимся правильно спорить, или как проводить учебную дискуссию», **В.И. Шляхов**).

Предлагаются также уроки:

с использованием мультимедийных технологий («Современные средства обучения РКИ», **А.В. Тряпельников**);

с применением тестовых технологий («Методические рекомендации по созданию тестовых заданий для проверки навыков чтения на уроках русского языка как иностранного», **Т.Э. Корепанова**), а также технологии педагогических мастерских («Технология педагогических мастерских (теоретические основы и практическое применение)», **О.И. Горбич**).

По условиям программы Правительства Правительства Москвы и Ассоциации московских вузов Сборник безвозмездно передаётся в школы города Москвы.

Авторы материалов, включённых в настоящий Сборник, будут благодарны читателям за отзывы, предложения и замечания, которые можно направлять по указанным ниже адресам (почтовому и электронному).

В 2011 году Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина планирует продолжение этой работы: будут проведены семинары для учителей русского языка московских школ, работающих с учащимися, для которых русский язык не является родным, и созданы новые учебные и методические материалы.

Мы ждём Вас на ФПК Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина! Ваши профессиональные интересы и пожелания будут учтены максимально возможным образом.

✉ 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Декану ФПК Наталье Владимировне Кулибиной, проф., д. пед. н.
☎ + 7 (495) 330-87-74 (деканат ФПК); + 7 (495) 330-87-65 (декан ФПК)
Факс: + 7 (495) 330-85-65.

E-mail: inbox@pushkin.edu.ru; fpk@pushkin.edu.ru

I. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ

Э.Г. Азимов

РЕСУРСЫ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

I. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА

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

В научно-методической литературе последних лет появилось большое количество публикаций, посвящённых проблемам изучения образовательных возможностей интернет-ресурсов самого разного назначения, в частности, в обучении языкам (Э.Г. Азимов, Е.С. Полат, М.А. Бовтенко и др.). Перечисленные исследователи выделяют основные сферы применения многообразных возможностей интернет-технологий: как средство получения информации; как средство развлечения; как средство электронной

коммуникации; как средство обучения. В сфере образования широко применяются самые различные информационные технологии: электронные учебники, интерактивные обучающие ресурсы (тренажёры), виртуальные среды (виртуальные лаборатории, виртуальные среды проектирования и др.), компьютерные демонстрации, универсальные обучающие среды, электронные базы данных, справочно-информационные источники (он-лайн переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, базы данных и архивы, электронные коллекции (коллекции звуко-, фото-, видеофайлов).

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

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

Одной из важнейших функций образовательных интернет-технологий является сетевое взаимодействие между пользователями Интернета и учебным заведением, базой данных и т.п. Эта возможность реализуется в тестировании on-line, в дистанционном обучении и др. Такие ресурсы имеют специальные сервисы и возможности, обеспечивающие интерактивное взаимодействие с пользователем.

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

- 1) курсы дистанционного обучения для преподавателей;

- 2) виртуальные библиотеки;
- 3) виртуальные методические объединения, форумы учителей;
- 4) телеконференции по различным аспектам преподавания языка;
- 5) виртуальные консультационные и справочные центры.

Рассмотрим, например, систему образовательных ресурсов в области изучения и преподавания русского языка – специальные образовательные порталы по русскому языку и дистанционные курсы.

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

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

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

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

Основные требования к обучающей системе определяются принципиальными особенностями дистанционных форм обучения: индивидуальный подход к обучению, диалоговый характер взаимодействия, сочетание он-лайнного способа (т.е. непосредственного взаимодействия преподавателя и слушателя) и офф-лайнного (использование информационных ресурсов, постоянно находящихся в Интернете), проведение текущего и итогового контроля, регулярное обновление учебных материалов, сочетание традиционных и дистанционных форм обучения и т.д.

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

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

С помощью ресурсов Интернета решаются несколько типов дидактических задач:

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

В использовании ресурсов Интернета для преподавания рус-

ского языка как иностранного можно выделить следующие направления:

1) обеспечение преподавателей и учащихся в режиме реально-го времени актуальной информацией о событиях в России, об экономике, политике, культуре страны;

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

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

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

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

6) открытие новых возможностей для дистанционного обучения языку;

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

Важным вопросом в связи с вышесказанным являются критерии отбора интернет-ресурсов для использования на уроке. Здесь важны такие параметры, как языковая сложность материала, надёжность информации, её актуальность и объективность информации, соответствие программе обучения и уровню владения языком учащихся и др.

Для эффективной оценки того или иного ресурса (соответственно, и текстов, этот ресурс образующих) необходимо сформулировать критерии, которые необходимы для характеристики того или иного сайта (веб-страницы) как особого вида текста. Представляется, что можно опираться на следующие критерии, обусловленные особенностями компьютерных технологий (список можно расширить), например:

1. Авторство сайта, которое определяет достоверность и качество информации (надёжными являются сайты, созданные правительственными организациями, известными учебными заведениями и библиотеками, научными центрами и т.п.).

2. Периодичность обновления информации (некоторые сайты не обновляются более года), регулярное обновление означает, что сайт развивается, изменяется в соответствии с теми или иными задачами или информационными потребностями.

3. Удобство поиска информации и навигации по сайту, количество и типы гипертекстовых связей с другими ресурсами.

4. Оформление сайта (он должен быть привлекательным с художественной точки зрения, удобным для чтения, поиска информации).

Рассмотрим несколько основных ресурсов, необходимых для успешной работы преподавателя русского языка.

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

Весьма полезным интернет-ресурсом для преподавателей является также образовательный портал «Культура письменной речи» (www.grammar.ru).

Стоит обратить внимание на курсы дистанционного обучения русскому языку, количество которых постоянно увеличивается. Компьютерные технологии способны модернизировать процесс очного обучения русскому языку и значительно повысить его эффективность, но в наибольшей степени они реализуют свой лингводидактический потенциал в такой форме организации учебного процесса, как дистанционное обучение (ДО).

Хотелось бы выделить несколько курсов дистанционного обучения русскому языку, которые заслуживают особого внимания. Интересным является, например, мультимедийный интерактивный курс дистанционного обучения русскому языку «Новости из России», подготовленный в Центре международного образования МГУ (www.cie.ru).

Этот курс дистанционного изучения русского языка и культуры, основанный на материалах популярных программ телевидения России, создан на базе учебника А.Н. Богомолова «Новости из России». Учебный материал курса (телевизионные сюжеты, система упражнений, тестовые задания и задания на перевод) представлен в виде автономных уроков, которые сгруппированы по тематическим блокам «Политика», «Экономика», «Общество» и «Культура». Регулярно обновляемый учебный материал курса позволит учащимся изучать русский язык и следить за событиями, которые освещаются в информационных и аналитических программах телевидения России. Материалы курса помогут уча-

щимся подготовиться к сдаче сертификационных экзаменов ТРКИ-2, ТРКИ-3, ТРКИ-4. Много интересного и полезного (образцы уроков, методические рекомендации, грамматический справочник) можно найти при работе с курсом «Время говорить по-русски», также подготовленного в Центре международного образования МГУ.

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

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

На филологическом факультете МГУ реализованы два сетевых учебных проекта «Русская фонетика» и «Старославянский язык» (см. подр.: Кедрова и др. 2004). В Интернете размещена (www.philol.msu.ru/rus/galya-1) гипертекстовая мультимедийная

интерактивная справочно-обучающая среда по русской фонетике, включающая следующие модули:

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

Во многих учебных центрах Москвы и Санкт-Петербурга (СПбГУ, МГУ, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) ведётся работа над созданием виртуальных учебных центров. Это новое направление в использовании компьютерных технологий. Виртуальный учебный центр позволяет познакомиться в реальном времени с учебным заведением, содержанием и условиями обучения, принять участие в учебном процессе.

Как источник информации Интернет позволяет получать доступ к неограниченному количеству текстовых, звуковых и видеоматериалов на разных языках (электронные газеты и журналы, электронные версии печатных изданий, каталоги библиотек; архивы, сайты музеев, учебных заведений; транскрипты некоторых телевизионных программ, сценарии кинофильмов; веб-странички известных политических деятелей и деятелей культуры и т.д.).

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

Многочисленные описания образцов заданий и упражнений, построенных на основе использования ресурсов Интернета, приводятся в ресурсных пособиях, на веб-сайтах, в методических журналах, специализированных электронных рассылках для преподавателей (см. подр. библиографию). Примеры заданий применительно к изучению иностранных языков описаны в материалах для преподавателей и использованы при создании учебных курсов, максимально ориентированных на потребности конкретных

групп учащихся, в сериях веб-квестов для поиска информации в Интернете по разработанному преподавателем сценарию проведения урока.

К коммуникационным ресурсам Интернета, способным найти своё место в преподавании иностранных языков, относят электронную почту, телеконференции (форумы), текстовые и аудиочаты, гостевые книги, сетевые дневники, телефонную сеть Skype и т.д. Электронных форумов, связанных с обсуждением проблем обучения русскому языку, в Интернете довольно много (см., например, форумы на www.gramota.ru). Эта форма общения находит всё более широкое распространение в среде русистов. Стали чаще организовываться различного рода интернет-конференции. Большой интерес вызывают интернет-конференции, которые проводятся порталом «По использованию русского языка и получению образования на русском языке» (www.russianforall.ru).

Необходимо отметить, что в последнее время возможности Интернета как средства электронной коммуникации стали активно применяться в учебном процессе. Об этом говорит большое количество публикаций по этой тематике в российской и зарубежной научно-методической литературе. Исследователи считают, что использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку даёт дополнительные возможности общения на изучаемом языке.

Естественная среда общения на базе таких средств электронной коммуникации, как электронная почта, чат-коммуникация, форумы, гостевые книги, сетевые дневники, может быть использована преподавателями иностранного языка для поддержания и повышения уровня знаний, оценки речевого поведения своих студентов в разных коммуникативных ситуациях. При этом, в зависимости от содержания и целей обучения, электронная коммуникация может осуществляться как в синхронном, так и в асинхронном режимах с использованием различных форматов: текстового (электронная почта, чат, форум, сетевые дневники), аудио или видео (видео-конференции, голосовая почта, пересылка звуковых и видеофайлов).

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

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

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

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

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

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

Преподаватели, применяющие интернет-технологии в процессе обучения иностранным (русскому как иностранному) языкам, отмечают, что электронная коммуникация является эффективной языковой практикой, при которой осуществляется переход от учебного или часто условного общения в сторону реального.

II. МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Ресурсы Интернета предоставляют возможности создания специальных тренировочных и тестовых упражнений и заданий. Такие системы носят название авторских систем или программ-оболочек. Инструментальные программы-оболочки предоставляют преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания языков программирования и привлечения специалистов в этой области. С помощью таких программ можно создавать различные типы тестовых заданий с использованием текстовой, графической, аудио- и видеoinформации. Созданные задания сохраняются в стандартном формате веб-страницы: для их использования учащимся необходим только веб-браузер (например, Internet Explorer). Основными принципами использования тренировочных тестовых компьютерных программ являются: независимость алгоритма выполнения теста от текстового наполнения, формализованность способов анализа сообщения, многофакторный сбор статистической информации,

наличие различных модулей для учащегося и преподавателя, использование аудиовизуальной информации и пр.

Создание заданий и упражнений во всех этих программах включает несколько этапов:

1) выбор типа упражнения или задания из предложенных данной программой вариантов алгоритмов;

2) ввод данных преподавателем – формулировок заданий, языкового материала, образцов правильных ответов, способов оценки ответа учащегося и т.п.;

3) настройка конфигурации упражнения – размер экрана, цвет, графика;

4) автоматическое преобразование данных в упражнении в формат веб-страницы (HTML) – для последующей работы обучающихся – и сохранение упражнения в Интернете;

5) сохранение файла данных упражнения в формате конкретного блока программы (для возможного внесения последующих изменений).

Необходимо помнить, что вносить изменения в алгоритмы обработки данных в этих программах практически невозможно (или это требует специального программного обеспечения). Упражнения рассчитаны только на выполнение заданий по определённому алгоритму, поэтому тип упражнения остаётся неизменным. Изменения (языкового материала и конфигурации) делаются в исходном файле данных обычно преподавателем – автором учебного курса. Знание таких программ требуется преподавателям для создания и редактирования упражнений, а учащиеся могут получать доступ к тестовым материалам с помощью специальной веб-страницы в Интернете, где есть формулировки заданий и упражнений, предоставлены различные способы решения учебной задачи.

Созданные с помощью таких программ упражнения и задания можно объединить в тематические блоки, уроки и серии уроков. Такие авторские программы позволяют сделать всё это автоматически, объединять упражнения не только в уроки, но и в серии уроков, включать в уроки новые материалы, объединять материалы в учебные курсы. Рассмотрим некоторые из таких программ.

1. Для создания тестовых заданий может быть использована специальная компьютерная программа Hot Potatoes (Версия 6.0. 1998–2003). Hot Potatoes – инструментальная программа-оболочка, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания языков программирования. С помощью программы можно создать 10 типов упражнений на различных языках по различным дисциплинам с

использованием текстовой, графической, аудио- и видеoinформации. Программа широко используется во всём мире для создания заданий по разным дисциплинам.

В этой программе задания сохраняются в стандартном формате веб-страницы, для их использования ученикам в учебном процессе необходим только веб-браузер (например, Internet Explorer). Программа Hot Potatoes является полезным инструментом для создания и редактирования электронных упражнений и заданий. Учащиеся могут получать доступ к упражнениям и тестовым материалам с помощью специальной веб-страницы, расположенной в Интернете.

Упражнения создаются с помощью пяти блоков программы (каждый блок может рассматриваться и как самостоятельная программа):

- 1) JQuiz – Викторина – вопросы с множественным выбором ответа (4 типа заданий);
- 2) JCloze – Заполнение пропусков в тексте;
- 3) JMatch – Установление соответствий (3 типа заданий) между словами, предложениями;
- 4) JCross – Кроссворд;
- 5) JMix – Восстановление последовательности (слов, предложений).

Все упражнения выполняются в режиме тренировки или тестирования (режим тестирования предусмотрен, например, для вопросов с множественным выбором ответа). Результат выполнения заданий оценивается в процентах. Неудачные попытки приводят к снижению оценки.

Шестая версия программы содержит также дополнительный блок Masher (Инструменты), который позволяет объединять созданные упражнения и другие учебные материалы в тематические блоки, уроки и учебные курсы.

Для создания упражнений в среде Windows необходимы:

- 1) версия операционной системы Windows;
- 2) последние версии одного из веб-браузеров Internet Explorer 6+, Netscape 7+, Mozilla 1.4+, FireBird 0.7, и др.;
- 3) доступ в Интернет для размещения заданий, созданных с помощью программы.

Для тех, кто впервые приступает к работе с программой, её разработчиками подготовлен интерактивный учебник, работая с которым можно выполнить упражнения, составленные с помощью программы, и самостоятельно создать одно из заданий. Учебник запускается из главного меню: Help (Справка) – Tutorial (Учебник).

Создание упражнения включает несколько этапов: 1) ввод данных; настройка конфигурации упражнения; 2) преобразование данных в упражнении в формат веб-страницы (HTML) – для последующей работы обучающихся и сохранение упражнения; 3) сохранение файла данных упражнения в формате конкретного блока программы (для возможного внесения изменений).

Кроме того, созданные упражнения и ответы можно:

а) распечатывать;

б) объединять в тематические блоки и уроки.

Введённые данные (задания и настройки конфигурации) после редактирования необходимо преобразовать в формат упражнения – веб-страницу и сохранить, благодаря чему упражнениям можно присвоить электронный адрес и разместить их в Интернете. Всё это позволяет в дальнейшем:

а) просмотреть созданное упражнение в веб-браузере (View the exercise in my browser);

б) разместить упражнение на сайте www.hotpotatoes.net (Upload the file to the hotpotatoes.net Website).

Поскольку в готовые упражнения (веб-страницы), помещённые в Интернете, изменения внести уже нельзя, с точки зрения учащегося – это готовый учебный материал. Все изменения (языкового материала и конфигурации) делаются в исходном файле данных только преподавателем – автором учебного курса. Преподаватель имеет в дальнейшем возможность возвращаться к исходным файлам и вносить изменения. Сохранение созданных материалов можно осуществлять различными способами:

1) после завершения ввода данных и настройки конфигурации;

2) после просмотра созданной веб-страницы.

Файл данных сохраняется стандартным способом: с помощью пункта меню File (Файл) и подпунктов Save (Сохранить) или Save as (Сохранить как) или соответствующих кнопок на панели инструментов.

Созданные упражнения можно объединить в тематические блоки, уроки и серии уроков различными способами. Блок программы The Masher (Инструменты) позволяет сделать это автоматически и объединять упражнения не только в уроки, но и в серии уроков, включать в уроки материалы, созданные с помощью других программ, объединять материалы в учебные курсы.

2. Quia (аббревиатура от Quintessential Instructional Archive) – это программная оболочка для создания различных типов упражнений и тестов (адрес в Интернете www.quia.com). С помощью этой программы можно создавать различные типы упражнений и

тестов, в том числе – реконструкция текста, ответ на вопросы, множественный выбор, выбор слов из списков, семантизация слова, поиск соответствий и пр. Большим достоинством программы является то, что она предоставляет несколько различных возможностей организации игр со словами, с её помощью можно также создавать различного рода кроссворды. Все упражнения могут поддерживаться графической или аудиоинформацией. Подготовленные преподавателем упражнения легко преобразуются данной программой в формат веб-страницы и дают возможность создавать интерактивный языковой курс в Интернете с использованием автоматического анализа ответа. Следует также отметить, что эта программа работает не только с кириллицей, но и с китайской графикой.

3. Программная оболочка Spellmaster находится по адресу www.spellmaster.com. Она также позволяет создавать интерактивные веб-упражнения в Интернете. В настоящее время в Интернете доступны следующие типы упражнений:

- 1) Jig word 2 – поиск соответствия между словами и выражениями (на одном языке или на разных языках);
- 2) MatchWord 2 – проверка понимания значения слов и выражений путём соотнесения с рисунками или толкованиями;
- 3) SpeedWord 2 – проверка написания слов (орфография);
- 4) Games Creation Pack – программа для создания различных игр со словами.

4. Moodle – это программный продукт, позволяющий создавать курсы и веб-сайты, базирующиеся в Интернете (адрес в Интернете – moodle.org). Это постоянно развивающийся проект, который распространяется бесплатно в качестве программного обеспечения с открытым кодом (open source). Слово Moodle – это аббревиатура от понятия Модулярная Объектно-Ориентированная Динамическая Обучающая Среда (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Широкий выбор блоков (упражнения, задания, тесты, форумы и др.) обеспечивает функциональность и содержит дополнительную информацию для студентов и преподавателей. В стандартный пакет системы Moodle входят различные независимые блоки. Существует несколько интерактивных модулей для организации взаимодействия с учащимися. Обсуждения и совместная работа могут быть организованы с помощью блоков «чаты» и «форумы». Чаты, форумы и опросы можно использовать для получения обратной связи от отдельных учащихся или групп. При использовании блока «тесты» можно автоматически оценивать работы учащихся. Учебные материалы можно загружать и поддерживать с

помощью блока «уроки». Анкеты и базы данных являются также очень важными добавлениями в любой курс, построенный с помощью этой программы. Система Moodle поддерживает ряд различных типов ресурсов, позволяющих включать в содержание курсов почти все типы цифровой информации.

Например, модуль «тест» позволяет создавать различные типы тестов с предсказуемыми ответами, например:

- 1) ответы на вопросы;
- 2) выбор правильного варианта (множественный выбор);
- 3) реконструкция текста;
- 4) поиск соответствий слов и конструкций (синонимы, перевод, зрительная семантизация – рисунки, схемы, таблицы);
- 5) ответы да – нет.

Преподаватели могут также создать базу данных вопросов для повторного использования их в других тестах. Тесты автоматически оцениваются, и могут быть использованы снова, даже если вопросы изменились. Тесты и задания могут иметь также лимитированное по времени использования окно для ввода ответа учащимися.

Приведём примеры некоторых заданий, построенных на основе этой программы:

1. Перед Вами список слов. Выберите слова, которые нужны для сообщения по той или иной теме («Мой город», «Экология»).

2. Найдите в вашем родном языке соответствия указанным словам и выражениям.

3. Правильно ли Вы поняли данный текст. Выберите правильный ответ из предложенных вариантов.

4. Перед Вами запись в блокноте. Составьте из них правильные предложения на русском языке (алгоритм данного теста см. в приложении).

5. Перед Вами текст с пропусками. Восстановите пропущенные фрагменты текста.

6. Порядок предложений в тексте нарушен. Восстановите правильный порядок следования предложений.

Таким образом, интернет-технологии обладают значительными образовательными возможностями, которые могут найти применение в преподавании русского языка как иностранного. Наиболее перспективными из них являются дистанционные технологии, поскольку на их основе можно создавать инновационные варианты традиционных форм очного обучения, а также строить принципиально новые формы обучения и программные оболочки, которые позволяют самим преподавателям создавать и размещать в Интернете тренировочные и тестовые задания и упражнения.

Литература

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

Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. – М., 2005.

Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический аспект. – М., 2008.

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

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

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

Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2004.

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

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

Приложение **РЕСУРСЫ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ** **РУССКОГО ЯЗЫКА**

Организации и учебные заведения

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

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

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

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

Справочно-информационные сайты, посвящённые русскому языку

<http://fcior.edu.ru> – Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР)

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

<http://www.gramota.ru> – Грамота.ру

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

<http://www.ruscorpora.ru> – Национальный корпус русского языка

<http://www.russianforall.ru> – Портал по использованию русского языка и получению образования на русском языке

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

Дистанционные курсы

<http://learningrussian.net> – начальный курс русского языка

<http://masterrussian.com> – начальный курс русского языка

http://speak-russian.cie.ru/time_new/ – дистанционный курс «Время говорить по-русски»

<http://www.dist-learn.ru> – дистанционный курс «В эфире Россия», посвящённый русскому языку и культуре

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

Электронные библиотеки

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

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

<http://www.gumer.info> – Библиотека Гумер

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

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

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

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

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

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

Электронные журналы

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

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

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

Программы для создания компьютерных упражнений и демонстрационных материалов

<http://uvic.ca/hrd/halfbaked>; <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/> – Hot Potatoes

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

<http://www.spellmaster.com>; <http://web2tools-mai08.pbworks.com/Spellmaster> – Spellmaster

http://cambridgeenglishonline.com/Flashcard_maker/ – Flashcard Maker

<http://voicethread.com> – Multimedia slide show Maker

ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Исследования психологов, социологов, педагогов, методистов в области преподавания иностранных языков (в том числе русского языка как неродного / иностранного), а также практический опыт преподавания разнообразных дисциплин убедительно показывают, что игра, как неотъемлемая часть человеческой жизни, включает в себе богатые ресурсы для повышения эффективности методик и технологий обучения, в том числе обучения иностранным языкам. На чём основана такая уверенность?

Прежде всего, следует вспомнить, что **игра** – это **деятельность**, присущая реальной жизни людей с рождения и до старости; кроме того, зачастую игра – это предварительная **тренировка** перед выполнением реальных задач в различных сферах жизни. В то же время, игра – это **способ реализации и самосознания личности** в широком спектре ситуаций, при этом в игре человек испытывает и узнаёт себя, свои силы и возможности, в игре человек удовлетворяет врождённую потребность что-то уметь, потребность познания мира и себя. С помощью игры может также реализоваться потребность человека дать **выход избыточной энергии** или же, наоборот, получить **заряд бодрости**, поскольку игра протекает в условиях повышенной физической, интеллектуальной, эмоциональной активности. Игра – это **неотъемлемая и необходимая часть культуры**, это **упражнение во взаимодействии с людьми в разнообразных социальных контекстах и ролях**, взаимодействии, осуществляемом с помощью различных инструментов, в том числе – языка.

При обучении языку, в частности русскому языку как иностранному, игра мотивирует деятельность, при которой речь является средством достижения реальной цели. Игровые формы

работы в процессе обучения увеличивают степень мотивированности учащихся, повышая интерес к самому учебному предмету (это особенно актуально в детской аудитории).

Игровые задания способствуют тому, что учащиеся усваивают знания и приобретают речевой опыт не по принуждению, а естественным путём, в соответствии с собственным желанием и потребностями. Помимо этого, игра даёт возможность её участникам оценить себя на фоне других, создаёт атмосферу здорового соревнования, благодаря чему мобилизуется творческий потенциал учащихся.

Чрезвычайно важным моментом при обучении неродному языку (а также при развитии речи на родном языке) является то, что игровые задания формируют психологическую готовность учащихся к речевому общению, снимают многие «психологические барьеры», связанные с неумением вести коммуникацию в иноязычной и / или инокультурной среде.

Другая, не менее важная функция игр на уроке иностранного языка заключается в том, что игровые задания определённого типа позволяют обеспечить многократное повторение (в увлекательной форме!) языкового и речевого материала, усвоение которого необходимо при подготовке к речевой деятельности. Многие преподаватели с большим успехом применяют эти упражнения в своей работе по обучению русскому языку как иностранному: практическое усвоение русского языка, в силу его флективного характера – наличия развитой системы падежных и глагольных форм, требует большого объёма тренировки, а использование игровых форм работы вместо заданий, базирующихся на механическом повторении, делает учебный процесс более увлекательным, разнообразным и эффективным.

Среди бытующих в «педагогическом обиходе» игровых заданий существуют задания, построенные на основе некоторых «игровых оболочек», которые в соответствии с потребностями конкретного урока наполняются различным речевым и языковым содержанием (игры типа «Лото», «Снежный ком», «Эстафета», игры-угадайки и пр.).

Однако важно заметить, что практически любому неигровому заданию преподаватель может придать игровую форму, тем самым увеличив эффективность выполнения задания за счёт повышения мотивированности учащихся. Блестящий пример такой коммуникативной направленности задания находим в книге С.А. Хаврониной «Говорите по-русски» (Хавронина 2006, с. 84). В завершение изучения темы «Мой день» в большинстве учебных пособий учащимся предлагается задание «Подробно опишите

ваш день» или «Расскажите, что вы делали вчера». Понятно, что задание, сформулированное таким образом, является чисто учебным, так как рассказ о том, как вы провели день, адресованный незаинтересованным лицам, не реализует никакой коммуникативной потребности. Однако это задание необходимое, полезное, и его можно сформулировать в игровом ключе и ввести в коммуникативно значимую ситуацию, например, так, как это сделано в упомянутом пособии:

«Вам нужно алиби! Вас подозревают в совершении тяжкого преступления. Чтобы выйти из положения, вам надо рассказать, где вы были и чем занимались каждую минуту в прошлую пятницу. Начните свой рассказ с момента, когда вы встали, и закончите его, когда вы легли спать. Другие студенты играют роль следователя, который задаёт вопросы, и свидетелей, которые говорят о том, что они видели» (Хавронина 2006, с. 84).

Таким образом, благодаря коммуникативному введению задания в ситуацию речевого общения можно превратить тренировочное задание в коммуникативное.

Коммуникативные игровые задания (конкурсы, ток-шоу, конференции и пр.), в свою очередь, весьма эффективно служат формированию и развитию тех сторон коммуникативной компетенции, которые связаны с освоением речевых и коммуникативных стратегий и тактик, речевых сценариев, а также усвоению на практике необходимых для осуществления реальной коммуникации речевых и языковых средств в процессе самого общения.

Таким образом, в игре учащиеся максимально приближаются к реальному общению, сначала имитируя реальное речевое поведение, а затем самостоятельно осуществляя речевую деятельность в определённых ситуациях, реализуя ресурсы своей коммуникативной компетенции.

Типы и виды игровых заданий. В практике преподавания русского языка как иностранного выработано немало разнообразных форм игровых заданий. Многие из них представлены в учебных пособиях по РКИ и описаны в методической литературе. При знакомстве с описанием игровых заданий, преподавателю-практику важно не только понять ход выполнения задания, но и чётко определить методические задачи, которые решаются с помощью данного задания. Во многих игровых заданиях реализуются конкретные варианты определённой **игровой оболочки**, т.е. при определённых правилах игры её наполнение языковым и речевым материалом может варьироваться. Освоение преподавателем некоторого количества таких игровых оболочек позволяет ему использовать в практике неограниченное количество игровых

заданий, составляемых самим преподавателем для конкретного контингента и конкретной учебной ситуации.

В зависимости от методических задач, которые преподаватель ставит и решает в процессе обучения, применяя игровые задания, целесообразно различать **три типа** игровых заданий: **игровые некоммуникативные** задания, **игровые предкоммуникативные** задания и **игровые коммуникативные** задания.

I. ИГРОВЫЕ НЕКОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ

Определение «некоммуникативные» применительно к данному типу заданий означает, что в процессе игры учащиеся, манипулируя каким-либо языковым или речевым материалом, не решают собственно речевых задач, а условия игры и, соответственно, выигрыша и проигрыша, связаны не с речевыми, а с какими-либо иными действиями. К играм такого типа относятся, например, многочисленные игры типа «Буква пропала», «Кто быстрее составит слово», хорошо всем известные игры типа «Кроссворд» (если слова, которые нужно отгадывать, заданы рисунками, а не словесным описанием), а также лексические командные игры «Кто больше» (например, «Кто знает больше профессий, видов спорта, транспорта и пр.»), «Снежный ком», «Эстафета», различные лото, лексические игры с карточками и др.

Задания этого типа обеспечивают многократное повторение, необходимое для усвоения языковых форм, лексики, интонационных конструкций, речевых моделей.

Кроме того, некоммуникативные игровые задания используются для формирования речевых механизмов (мотивационных, осмысления, долговременной и кратковременной памяти; фонационных, внутреннего и внешнего оформления высказывания и др.)

Рассмотрим подробнее, что собой представляют некоторые из названных некоммуникативных игровых заданий.

Игра «Узнай слово»

Это задание – разновидность фонетического диктанта, оно способствует развитию фонетического слуха и механизма установления звукобуквенных соответствий.

Вариант 1.

Группа делится на две команды. До начала игры преподаватель пишет на доске списки слов для каждой из команд. Слова подбираются с учётом существенных для русского языка фонетических различий и специфических для данного контингента фонетических трудностей.

Например:

1-я команда

забор
дом
угол
брат
брать
жить

2-я команда

шить
уголь
том
собор
врач
врать

Преподаватель произносит слова в произвольном порядке, «опознав» слово из своего списка, члены команды поднимают руки. Неправильно поднятая рука – штрафное очко. По окончании игры проводится повторение (хором и индивидуально) пар слов, различающихся по одному фонетическому признаку: дом-том, угол-уголь и т.п., преподаватель объясняет значения новых для учащихся слов, затем проводится тренировка произношения слов, вызвавших затруднения у учащихся, преподаватель корректирует произношение и обращает внимание учеников на фонетические различия, существенные для смысловой стороны слова.

Вариант 2.

Игра проводится по командам или индивидуально. Игроки сидят за столом (стоят вокруг столов). Каждая команда (игрок) получает набор карточек со словами, отличающимися какими-либо существенными фонетическими признаками, представляющими для учащихся трудность при различении на слух и опознании (различении) в графическом изображении (глухость-звонкость, твёрдость-мягкость, С-Ш-З-Ж, Ш-Щ-Ч-Ц, Р-Л, Б-В и пр.), например:

САМ, ЗАМ, КОТ, ГОД, ЗУБ, СУП, ДОМ, ТОМ, ШИЛ, ЖИЛ, ПИТЬ, БИТЬ, ФЕНЫ, ВЕНЫ;

или: РЯД, РАД, БРАТ, БРАТЬ, ПИЛ, ПЫЛЬ, ЛУК, ЛЮК, ВЫТЬ, ВИТЬ, НОС, НЁС.

Карточки в наборе должны лежать вперемешку. У преподавателя аналогичный набор карточек (в крупном исполнении). Преподаватель произносит слова в произвольном порядке, «опознав» слово из своего списка, члены команды находят нужную карточку и выкладывают её на стол. Затем преподаватель ещё раз произносит слово, показывая соответствующую карточку. Игроки проверяют правильность своего выбора, все хором повторяют слово, преподаватель контролирует правильность произношения. Если допущена ошибка, карточку возвращают в набор. Затем игра продолжается. Побеждает команда, допустившая меньше ошибок. По окончании игры карточки объединяются парами и слова проговариваются ещё раз.

Игра «Умное эхо»

Игра тренирует фонетический слух, механизмы вероятностного прогнозирования, произносительные навыки.

Ход игры. Преподаватель произносит начало слова, состоящего из трёх и более слогов, учащийся, узнавший слово по его начальным слогам, произносит завершающие слоги, затем все учащиеся произносят слово целиком. Отгадавший слово получает очко / балл.

Препо... -ДАВАТЕЛЬ

Вело... -СИПЕД

Больни... -ЦА

Гости... -НИЦА

Упражне... -НИЕ

В качестве домашнего задания, продолжающего данную игру, учащимся может быть предложено дома подобрать из своего учебника несколько (например, 5–6) многосложных слов, для того чтобы на следующих уроках учащиеся проводили аналогичную игру, по очереди выступая в роли ведущего.

Игровое задание «Жонглёр»

Это задание способствует развитию артикуляционных навыков и корректировке ритмической структуры фразы.

Учащиеся произносят фразу (чётко организованную ритмически, возможно скороговорку, стихотворные строки и т.п., например: «На дворе трава, на траве дрова», «Дарья дарит Дине дыни», «Диктор Дима не любит дыма»), перебрасывая мяч с руки на руку в соответствии с ритмикой фразы, ловя мяч обязательно на ударном слоге. Игра позволяет преподавателю зрительно зафиксировать ритмические ошибки.

Игра «Буква пропала»

Развитие навыков чтения, вероятностного прогнозирования, активизация долговременной памяти, закрепление лексики, тренировка орфографических навыков, выработка навыков самоанализа и самоконтроля.

Игра может проводиться по командам, либо каждый учащийся ищет ответ самостоятельно и, находя правильный ответ, зарабатывает очки.

Следует иметь в виду, что словесное введение в игру на начальном этапе проводится на родном языке учащихся / языке-посреднике, либо, если позволяет время и квалификация учителя, – в параллельном переводе, причём в посинтагменном предъявлении: сначала синтагма произносится на русском языке (громко,

чётко, медленно), затем на родном языке / языке-посреднике (тише, быстрее).

1. Введение в игру на родном языке учащихся.

Преподаватель: Вы уже немного знаете русский язык. Вы приехали в Россию, гуляете по улицам города, смотрите на вывески. Вот они. (Преподаватель демонстрирует заранее написанные на доске или на плакате слова-вывески с пропусками букв, например: ШК_ЛА, РЕ_ТОРАН, _ОЧТА, К_ФЕ, ВО_ЗАЛ, _ПТЕКА, _ПТИКА, БА_К_, Ц_ЕТЫ, Т_ЕАТ_ и др. Все слова должны быть знакомы учащимся хотя бы в пассиве. Если игра проводится по командам, список слов предъявляется каждой команде целиком, если с индивидуальными участниками – слова предъявляются по очереди).

Преподаватель (смотрит на предъявленные слова): Ой, что случилось? Вы видите, тут нет буквы, тут нет буквы... Вы можете узнать, какие это слова? Кто первый / Какая команда скажет правильно?

2. Введение в игру с параллельным переводом в посинтагменном переводе.

Преподаватель: Вы уже немного знаете русский язык (перевод). Вы приехали в Россию (перевод), гуляете по улицам города (перевод), смотрите на вывески (перевод). Вот они (перевод). Ой, что случилось? (перевод). Вы видите (перевод), тут нет буквы (перевод), тут нет буквы (перевод)... Вы можете узнать (перевод), какие это слова? (перевод). Кто первый / Какая команда (перевод) скажет правильно (перевод)?

В процессе игры преподаватель не принимает ошибочные варианты, в конце игры определяется победитель (или выигравшая команда).

Преподаватель: Вот победитель! / Вот команда-победитель! (перевод). Ты молодец! / Вы молодцы! (перевод). Давайте скажем все вместе (перевод): Ты молодец! / Вы молодцы! (Учащиеся повторяют слова-поощрение хором.)

После игры учащиеся записывают в тетради слова, в которых допущены ошибки (если таковые были). В качестве домашнего задания, продолжающего данную игру, учащимся может быть предложено дома изготовить аналогичные вывески, для того чтобы на следующем уроке провести эту игру по командам, когда команды предъявляют игровой материал друг другу.

Игра «Кто быстрее составит слово»

Игра развивает фонетические навыки, навыки установления звукобуквенных соответствий, развивает умение работать в команде.

Реквизит: 2–3 (по числу команд-участников игры) набора карточек большого размера (например, $\frac{1}{2}$ листа А4), на каждой из карточек написана буква, буквы в одном наборе составляют какое-либо известное учащимся слово, например: О, В, С, М, К, А.

Командная игра. Количество команд и количество человек в команде зависит от игрового материала, т.е. от количества букв в составляемом этими буквами слове.

Ход игры. Каждый участник команды получает одну карточку с буквой из набора. Преподаватель объясняет правила игры: команды встают у доски в разных её углах (или в другом месте класса, чтобы не мешать друг другу при перемещении членов каждой команды); преподаватель произносит слово – команды составляют это слово из имеющихся у них букв (передавать карточки не нужно, члены команды перемещаются, выстраиваясь в шеренгу, держа карточки перед собой, чтобы буквы были видны со стороны). Команда, первой правильно составившая слово, получает очко.

Преподаватель произносит слово КВАС, и команды «выстраивают» это слово и т.д. (СОК, МАК, КОМ, ВОСК и др.). Слова, которые подбираются для данной игры, могут быть незнакомы учащимся, но в этом случае их фонетический облик не должен отличаться от графического. Если используются слова, знакомые учащимся, в них могут встречаться и редукция, и оглушение / озвончение.

В конце игры –заключительное задание: составить из имеющихся у команды букв слово, использовав все буквы (МОСКВА). Команда, первой справившаяся с заданием, получает ещё один балл.

Игра «Составим слова из букв большого слова»

Игра способствует концентрации внимания, активизирует пассивный лексический запас, совершенствует навыки установления звукобуквенных соответствий и орфографии, тренирует механизмы памяти.

Игра может проводиться с индивидуальными участниками или в командах.

Ход игры. Преподаватель даёт играющим слово, состоящее из 6 и более букв. За определённое время (например, 3 минуты), участники игры составляют из букв данного слова как можно больше слов. Можно ввести ограничения на то, какие слова

можно составлять, например, только существительные в именительном падеже. На начальном и среднем этапе лучше не вводить таких ограничений. Побеждает в игре тот, кто правильно составил наибольшее количество слов. Например, из букв слова *преподаватель* могут получиться слова *вода, два, вата, даль, рот, предатель* и др.

В качестве домашнего задания, продолжающего данную игру, учащимся может быть предложено дома с помощью словаря подобрать «длинные» русские слова с разнообразными буквами, удобные для того, чтобы на следующих уроках провести аналогичную игру. Часть из подобранных учащимися слов можно использовать для самостоятельного (индивидуального или коллективного) выполнения игрового задания в рамках домашней работы, результаты которой проверяются в классе. Такое домашнее задание развивает самостоятельность в работе с языком и стимулирует интерес к предмету.

Игра «Буквы перепутались»

Игра способствует концентрации внимания, активизирует пассивный лексический запас, совершенствует навыки установления звукобуквенных соответствий и орфографии, тренирует механизмы комбинаторики и памяти.

Игра может проводиться с индивидуальными участниками или в командах.

Ход игры. Преподаватель раздаёт играющим карточки, на которых написаны последовательности букв, составляющих известные учащимся слова. Например:

АЗАВ (ВАЗА), ЛОТС (СТОЛ), ОНКО (ОКНО), АПМАЛ (ЛАМПА);

АДОВ (ВОДА), НИГАК (КНИГА), РУКАЧ (РУЧКА), ЯКЫЗ (ЯЗЫК).

Учащиеся «ставят буквы на место», таким образом получая реальные слова. Побеждает тот, кто первым правильно «расшифровал» все слова.

В качестве домашнего задания командам предлагается подготовить наборы «зашифрованных» слов к следующему уроку.

Игра «Художники»

Задание способствует активизации лексики по изученной теме.

Командная игра (2–3 команды). Каждой команде отводится свой сектор на доске, либо предоставляется большой лист для создания рисунка. Задаётся тема рисунка, например: «Человек», «Магазин “Продукты”», «Класс в школе» и т.п. По сигналу преподавателя начинается игра. В каждой команде участники по

очереди рисуют фрагмент картины и называют соответствующее слово, например: голова, шея, рука, глаз, и т.п. Нельзя рисовать то, что не было названо, но внутри команды можно (и нужно!) подсказывать друг другу слова. Если преподаватель замечает несоответствие слова изображению, он корректирует рисунок, а команда получает штрафное очко. Побеждает команда, создавшая самый полный рисунок и имеющая минимум штрафных очков.

Игра «Выбери слово»

В игре активизируются механизмы памяти, в том числе фонетической. В качестве содержательного материала предлагаются фрагменты стихотворений, песен, уже знакомых учащимся, а также пословицы, поговорки, фразеологизмы.

Игра может проводиться командно (группа делится на небольшие команды по 2–4 человека) или индивидуально. Учащимся раздаются карточки с пропусками и данными в скобках вариантами слов, которые дополняют текст. Задание может быть сформулировано следующим образом:

«Предлагаем вам проверить свою память и свой лексический запас на русском языке. Вставьте нужное слово в пословицу, поговорку. Выигрывает тот, кто отвечает быстро и правильно».

1. Тише едешь, ... (дороже, ближе, дальше) будешь.
2. Лес рубят – щепки ... (летят, лежат, визжат).
3. Старый друг ... новых двух (хуже, лучше, строже).
4. Всё хорошо, что хорошо ... (прощается, случается, кончается).
5. ... поздно, чем никогда (хуже, раньше, лучше).
6. Хороша ... к обеду (вилка, ложка, чашка).

Аналогично представленный материал может использоваться в игре, способствующей развитию навыков аудирования. При этом тексты не обязательно должны быть знакомы учащимся, важно, чтобы в них не было слишком много новых слов. Преподаватель читает текст, а учащиеся выбирают из данных вариантов услышанное слово, прозвучавшее слово подчёркивают и / или повторяют.

Игра «Кто больше...»

Эта игровая оболочка оказывается чрезвычайно полезной как при отработке грамматических форм, так и при лексической работе.

Игра существует в двух организационных формах.

1. Командная игра.

Группа делится на две команды. Команды становятся (сидят) друг против друга. Жребий (или считалка) определяет, чей

будет первый ход. Преподаватель с помощью вопроса задаёт тему игры, например, кто знает больше названий фруктов, видов транспорта, названий профессий, предметов мебели, продуктов и т.п. в зависимости от изучаемой лексической темы («Какие фрукты вы знаете?» «Кто знает больше названий профессий?» и пр.). Члены команд по очереди называют слова в соответствии с заданной темой. Повторение слова не допускается. Команда, которая затруднилась дать свой ответ на счёт «раз, два, три», проигрывает.

2. Игра «в круге».

Этот вариант игры проводится с мячом (или заменяющим его предметом). Эффективно проводить эту игру в группах не более 6–7 человек. Играющие встают в круг, они стоят лицом к центру круга. Учащийся, называя слово, бросает мяч следующему игроку в круге (по своему выбору) и так далее. Если учащийся затрудняется назвать слово на счёт «раз, два, три», другой играющий может назвать слово, он получает мяч и, бросая его, должен назвать ещё одно слово. Учащиеся, не назвавшие слово в свой ход, получают штрафные очки. «Штраф» может «отрабатываться», например, произнесением 5 слов по данной теме, участием в диалоге по теме.

Эта игровая оболочка очень эффективна при отработке грамматических навыков образования падежных и глагольных форм, согласования прилагательных и существительных, предложно-падежного управления, а также при отработке речевых моделей, интонационных конструкций. Преподаватель с помощью вопроса задаёт отрабатываемую модель, например: «Что вы изучаете? Вы изучаете физику?» Учащиеся в игре «делают ходы»: «Мы изучаем физику... математику... биологию...» и т.д. В ответе, по просьбе учителя, может звучать либо полное предложение (это предпочтительнее на этапе формирования навыка) либо ответ даётся в виде соответствующей словоформы (на этапе закрепления навыка). Одновременно с отработкой грамматических форм идёт повторение лексики по теме.

Приведём несколько примеров языкового наполнения данной игровой оболочки, используемой для усвоения грамматических форм и речевых моделей.

1. Отработка падежных форм существительных и предложно-падежного управления:

О чём пишут газеты?

– О политике, о спорте, о погоде, о... и т.д.

Кому вы дарите подарки?

– Маме, сестре, брату, подруге... и т.д.

- К кому вы любите ходить в гости? – К другу, к подруге, к Ивану, к бабушке...
- Где вы хотите побывать? – В Англии, в России, в Китае, в Америке...
- Куда вы хотите поехать? – В Англию, в Россию, в Петербург, в Москву...
- С кем вы говорили по телефону? – С братом, с сестрой, с другом...
- От кого вы получили письмо? – От брата, от друга, от учительницы... и т.п.

2. Отработка форм прилагательных (местоимений, порядковых числительных) и согласования их с существительным:

- Какой город Москва? – Большой, красивый, шумный, зелёный...
- Какая это книга? – Интересная, новая, английская, скучная...
- Какое платье она купила? – Красное, зелёное, жёлтое, красивое...
- Какие фильмы ты любишь? – Русские, американские, интересные, детективные...
- На какой странице это упоминание? – На седьмой, на двадцатой, на сто первой...
- В какой квартире ты живёшь? В пятнадцатой? – В третьей, в пятой, в двадцать первой...
- С какими людьми ты любишь разговаривать? – С разными, с интересными, с молодыми... и т.п.

Учитель сам выбирает языковое наполнение данной игры в соответствии с конкретными задачами, и, таким образом, всегда имеется возможность тренировать образование и употребление языковых форм, усвоение которых необходимо учащимся для осуществления речевой деятельности в рамках изучаемой темы.

Отрабатываемые модели с представленными в них грамматическими формами было бы полезно написать на плакатах и разместить на стенах в классе, чтобы учащиеся имели дополнительную зрительную опору.

Игра «Добавь слово – получишь фразу»

Эта игровая оболочка, помимо отработки грамматических навыков, служит развитию механизма вероятностного прогнозирования, активизации лексического запаса учащихся и тренировке навыков словоупотребления, а также способствует развитию навыков самоконтроля и взаимоконтроля.

Игра проводится по командам, либо играет каждый «сам за себя».

1. Устный вариант игры.

Ход игры. Преподаватель начинает фразу, учащиеся должны её закончить, подобрав слово, подходящее по смыслу и грамматически (например, слово нужного рода), и употребив его в правильной форме.

Это очень красивый ... – СТОЛ!

Это очень большой ... – ГОРОД!

Это очень интересная ... – КНИГА!

Это очень дорогое ... – ПЛАТЬЕ!

Я вчера купила интересную ... – КНИГУ!

Мой брат читает английский ... – ЖУРНАЛ! ДЕТЕКТИВ!

Он читает свежую ... – ГАЗЕТУ!

Где можно купить свежую ... – ГАЗЕТУ! РЫБУ!

2. Письменный вариант игры.

Ход игры. Преподаватель раздаёт командам (учащимся) карточки с неоконченными фразами и оговаривает лимит времени (30 секунд, 1 минута и т.д.). Выигрывает команда (учащийся) первым дополнившая (дополнивший) предложение и не допустивший при этом ошибок.

В случае, когда учащийся употребляет слово, не совсем подходящее по смыслу, или делает грамматическую ошибку, преподаватель комментирует ошибки, и все хором вслед за преподавателем повторяют правильный вариант.

В качестве домашнего задания, продолжающего данную игру, учащимся может быть предложено дома на основе имеющихся у них учебных материалов подготовить фразы для проведения аналогичного задания на одном из следующих уроков. При индивидуальной игре, подготовивший фразу учащийся становится ведущим, который должен не только произнести неоконченное предложение, но и контролировать (естественно, при поддержке преподавателя) правильность ответов. При командной форме проведения игры, команды по очереди предъявляют друг другу фразы и контролируют правильность ответов противника.

Игра «Снежный ком»

Эта игровая оболочка, используемая для отработки грамматических форм, обеспечивает высокую повторяемость отрабатываемого материала. Данное упражнение также способствует активизации и пополнению лексического запаса учащихся и тренировке кратковременной памяти. Кроме того, благодаря этой игровой форме легко усваиваются так называемые речевые клише и формулы речевого этикета.

Задание выполняется в группе. (В случае индивидуального обучения партнёром учащегося по игре является преподаватель.)

Ход игры. Преподаватель предъявляет учащимся модель фразы, например: «Мы долго говорили (о чём?) о погоде». Первый участник произносит эту фразу и добавляет свой компонент, например: «Мы долго говорили о погоде и о работе». Следующий участник продолжает игру, повторяя всё ранее сказанное и продолжая фразу по модели: «Мы долго говорили о погоде, о работе и о спорте» и так далее. Начиная с третьего-четвёртого хода все учащиеся хором повторяют сконструированную общими усилиями фразу, а затем следующий участник добавляет своё слово и так до тех пор, пока все учащиеся не примут участие в игре. Если в группе всего 2–4 человека, можно проводить игру в два-три круга.

Если участник игры не сумел в течение 3–5 секунд сделать ход, он выбывает из игры (однако продолжает повторять вместе с группой текущую игровую фразу), побеждает в игре тот, кто добавил последним слово к игровой фразе. Однако если группа большая и сильная, победителями могут стать все, поскольку продолжать игру, когда к исходной фразе добавлено более 10 компонентов, затруднительно, так как количество элементов будет уже намного превышать объём кратковременной памяти учащихся.

Преподаватель варьирует языковое наполнение данной игровой оболочки, соотнося его с изучаемым языковым и речевым материалом. Если лексический запас учащихся невелик, преподаватель может немного изменить правила и подсказывать новые слова. В этом случае соревновательный момент реализуется за счёт требования правильно (без пропусков) повторять сказанное предыдущими участниками игры.

Приведём несколько примеров моделей различного лексико-грамматического наполнения игровой оболочки «Снежный ком»:

Я поздравляю вас (с чем?) – ...с Новым годом, с Новым годом и с Рождеством, с Новым годом, с Рождеством и с днём рождения...

Я желаю вам (чего?) – ...здоровья, здоровья и счастья, здоровья, счастья и успехов...

Поздравьте от меня (кого?) – ...вашу сестру, вашу сестру и вашего мужа...

Передайте от меня привет (кому?) – ...вашей маме, вашей маме и вашему папе, ...брату...

Я хочу передать вам привет (от кого?) – ...от моего друга, от моего друга и моей сестры...

Простите, не могли бы вы (что сделать?) открыть окно? – ...открыть окно и перестать курить...

Извините, вы не дадите мне (что?) ручку? – ...ручку и словарь? ...ручку, словарь и тетрадь?...

Игра «Эстафета»

Данная игровая оболочка хорошо подходит для отработки связанных в смысловом отношении (синонимичных либо антонимичных), но различных по языковому оформлению конструкций и, соответственно, входящих в них грамматических форм слов. Кроме того, благодаря этой игре развиваются навыки, необходимые для спонтанной, в том числе диалогической, речи: автоматизация грамматических навыков, быстрота реакции, фонетические навыки (темп и ритмика речи, слитность произношения).

Это командная игра. Число участников в командах должно быть одинаковым.

Ход игры. Команды выстраиваются в шеренги. Преподаватель чётко произносит две фразы, содержащие отрабатываемые явления, например: «Он был в Петербурге. Он ездил в Петербург». (Отрабатывается употребление синонимичных конструкций «глагол *быть* + существительное в предложном падеже» и «глагол движения + существительное в винительном падеже».) Учащиеся хором повторяют заданный образец, преподаватель, если возникает необходимость, корректирует произношение учащихся. Затем, по сигналу преподавателя, начинается «эстафета»: стоящие первыми в шеренгах участники команд произносят первую фразу, заданную преподавателем, вторые в шеренгах члены команд произносят вторую фразу, как бы отвечая первому говорящему, а затем произносят первую фразу, адресуясь к третьему в шеренге члену команды; он, в свою очередь, отвечает второй из заданных фраз, и так далее, до конца шеренги. Если преподаватель замечает ошибку, он просит участника, допустившего её (или всю команду) повторить фразу правильно (при этом «эстафета», естественно, теряет темп). Выигрывает команда, первой «передавшая эстафету» до конца шеренги.

Более сложный вариант игры предполагает, что каждый из участников эстафеты должен заполнить модель «своими» словами. Например: преподаватель предъявляет конструкции-модели: «У меня есть карандаш / (А) У меня нет карандаша». (Отрабатывается употребление антонимичных конструкций «У кого **есть** + существительное в именительном падеже» и «У кого **нет** + существительное в родительном падеже».) Далее эстафета проходит, как было описано выше, но каждый член команды должен придумать свой пример:

1-й член команды: У меня есть учебник.

2-й член команды (обращаясь к первому): (А) У меня нет

учебника. (обращаясь к третьему члену команды): У меня есть ручка.

3-й член команды (обращаясь ко 2-му): (А) У меня нет ручки... и т.д.

Или:

Где ты была? У бабушки? – Да, я ходила к бабушке. Где ты был? У брата? – Да, я ездил к брату. Где ты была? У подруги? – Да, я ходила к подруге. Где ты был? У врача? – Да, я ходил к врачу... и т.д.

Игра «Собери радугу»

Эта игровая форма, в отличие от предыдущих, предполагает не только отработку отдельных конструкций, но и автоматизацию речи в простых диалогических единствах. Кроме того, игра служит пополнению лексического запаса, способствует развитию фонетико-интонационных навыков, а также развивает у учащихся навыки работы в команде.

Учащиеся делятся на команды по 4 человека. У каждого члена команды есть 4 карточки определённого цвета. На доске или на плакате представлен список слов (не менее 20), которые учащиеся могут использовать в игре, среди них может быть до 25% новых слов, перед началом игры преподаватель произносит их и объясняет учащимся их значение.

Ход игры. Преподаватель предъявляет модель диалога, например:

Я был в магазине, хотел купить хлеб. – Купил? – Да нет. – А почему? – Там не было хлеба.

Я была в буфете, хотела купить газировку. – Купила? – Да нет. – А почему? – Там не было газировки.

Учащиеся все вместе несколько раз повторяют диалог, преподаватель корректирует произношение и интонацию, а также обращает внимание учащихся на значение новых для них выражений (например, в данном диалоге – ответ «Да нет», где слово «Да» – это не знакомое учащимся слово-предложение, выражающее утвердительный ответ, а частица, смягчающая отрицание «нет»).

Каждый из играющих, выбрав слова из представленного списка, должен придумать свою фразу, которая будет служить инициальной репликой диалога, например: «Я был в магазине, хотел купить словарь. Я была на рынке, хотела купить сметану». Учащиеся в течение нескольких секунд обдумывают свои фразы, а затем по сигналу преподавателя начинается игра-соревнование, в процессе которой каждый из членов одной команды разыгрывает диалог, заданный в модели преподавателя, по очереди объеди-

няясь в пары со всеми остальными членами своей команды. Если обнаружилось случайное совпадение – двое участников одной команды выбрали одинаковые слова для своих инициальных реплик – один из этих игроков должен быстро поменять слово в своей реплике. Когда двое из команды заканчивают свои диалоги, они обмениваются цветными карточками. Таким образом, когда команда заканчивает игру, у каждого члена команды должны быть собраны 4 разноцветные карточки.

В процессе игры двое-четверо учеников играют роль «рефери» – слушают диалоги товарищей и помогают преподавателю контролировать правильность употребления форм (в первой проводимой игре лучше выбрать на эту роль самых сильных учащихся). Если была замечена ошибка, преподаватель или его помощники исправляют её и просят допустившего ошибку учащегося повторить фразу без ошибки, при этом команда теряет время. Выигрывает команда, первой закончившая все диалоги.

Приведём ещё несколько примеров диалогов-моделей.

Ты куда идёшь? В кино? – Нет, я иду в магазин. А ты куда? – А я в библиотеку.

Вы куда едете летом? На море? – Нет, мы едем в деревню. А вы куда? – А мы в Крым.

Вы где отдыхали? – Мы ездили на море. А вы? – А я ездил в Сибирь.

Игра «Круг в круге»

Эта игровая оболочка, не имеющая соревновательной направленности, позволяет обеспечить многократное коммуникативно целесообразное повторение и, соответственно, запоминание и автоматизацию употребления в речи речевых клише, формул речевого этикета, шаблонных диалогов, характерных для различных сфер общения, отработку способов выражения различных интенций в диалоге: приветствие и ответ на него, предложение и ответ (согласие / отказ), извинение и реакция на извинение, комплимент и реакция на комплимент и т.п. Данная игровая оболочка намного эффективнее, чем работа в парах, которую обычно практикуют на уроке, так как позволяет за единицу времени разыграть больше диалогов, причём со сменой партнёра и варьированием языкового материала в минидialogах.

Единственное условие, которое необходимо для проведения этого вида тренировки, – это наличие в учебной аудитории свободного пространства, достаточного для того, чтобы пары учащихся, стоящих лицом к лицу, образовали двойной круг, или «круг в круге»: находящиеся во внутренней его части учащиеся стоят спиной к центру, а находящиеся во внешнем круге стоят лицом к партнёрам и, соответственно, лицом к центру круга.

Ход игры. Учащиеся вслед за преподавателем повторяют модель диалога, например:

Меня зовут Антон. А как тебя зовут? – А меня зовут Катя. – Очень приятно. – Мне тоже.

Затем учащиеся проводят диалог в парах, используя свои собственные имена или псевдонимы, если они присвоены учащимся в соответствии с избранной в курсе методикой. Преподаватель слушает и при необходимости корректирует речь учащихся. Когда все пары закончили диалоги, по сигналу преподавателя (хлопок в ладоши, звонок колокольчика и т.п.) внешний круг перемещается по часовой стрелке так, чтобы произошла смена партнёров (можно перемещаться и против часовой стрелки, главное, чтобы при первом выполнении упражнения учащиеся привыкли к тому, как надо перемещаться и в дальнейшем выполняли перемещения организованно, не теряя на этом времени). Игра заканчивается, когда все участники проведут диалог со всеми потенциальными партнёрами.

Данная игровая оболочка применима на всех этапах обучения. На среднем и продвинутом этапе можно использовать в упражнении карточки, на каждой из которых написана одна реплика диалога, например, комплимент и реакция на комплимент:

– Вы прекрасно готовите! У вас прекрасный стиль! Вы лучший преподаватель в моей жизни! Я считаю, что мне очень повезло, что мы работаем вместе.

– Спасибо за комплимент. Мне приятно, что вы так думаете. Ну что вы, не нужно комплиментов. Спасибо за добрые слова.

Те, кто стоит во внутреннем круге, получают карточки с инициальными репликами, они будут начинать диалог; те, кто образует внешний круг, получают карточки с репликами-реакциями. Учащиеся разыгрывают диалог с опорой на письменный текст реплики, но, поскольку реплики относительно короткие, нужно диалоги разыгрывать, а в карточку только подглядывать. Когда первый диалог завершён, партнёры по диалогу меняются своими карточками, после чего внешний круг совершает перемещение и происходит смена партнёров. Теперь те, кто в первом диалоге начинал его, имеют карточку с репликой-реакцией. Заканчивается следующий диалог, учащиеся меняются карточками, круг поворачивается, партнёры меняются и т.д. При работе с карточками данная игровая оболочка позволяет вводить и сразу же отрабатывать существенный объём речевого материала. Преподаватель легко может сам подготовить материал для диалогического тренинга «Круг в круге» в соответствии с потребностями текущего учебного процесса, важно только при подготовке карточек с

репликами проверять, чтобы каждая реплика-реакция подходила к каждой инициальной реплике.

Формы игровых некоммуникативных заданий многообразны, при этом, используя какую-либо игровую форму, мы можем решать как одну конкретную задачу (например, способствовать формированию механизмов фонетической дифференциации твёрдых и мягких согласных или помочь учащимся овладеть языковым и речевым материалом по теме «Мой дом»), так и несколько задач (методических, психолого-педагогических, воспитательных и пр.) одновременно. Например: формировать грамматические навыки образования форм слов в рамках определённых конструкций, активизировать лексику, совершенствовать фонетико-интонационные навыки, тренировать кратковременную память и произвольное внимание и при этом дать учащимся отдохнуть от предыдущих форм работы, расслабиться или, напротив, взбодриться.

II. ИГРОВЫЕ ПРЕДКОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ

Задания этого типа, способствуя формированию и развитию языковых и речевых навыков и умений, позволяют осуществить переход от овладения языковым инструментарием к общению на изучаемом языке. Следует подчеркнуть, что задания этого типа по своей сути не являются коммуникативными, так как не реализуют задачи речевого общения, однако предкоммуникативные задания представляют собой необходимый этап на пути к реальной коммуникации на изучаемом языке.

Многие представленные в учебной литературе предкоммуникативные задания, нацеленные на развитие навыков диалогической речи, помогают учащимся освоить формы выражения различных интенций и способы их употребления в речи. Это задания типа: «Разыграйте диалоги по модели» (учащиеся знакомятся с диалогом-моделью, а затем разыгрывают диалог либо без изменений, либо с небольшими изменениями, не затрагивающими ни грамматического строя предложений, ни структуры диалога: это может быть замена имён, географических названий, времени и т.п.); «Составьте и разыграйте диалоги по описанной ситуации» (учащимся предлагаются ситуации, аналогичные тем, с которыми они уже познакомились, разыгрывая диалоги по моделям, либо читая / слушая диалог из учебника; таким образом, для создания диалога не требуется проявлять самостоятельное речевое творчество). Однако, при всей очевидной полезности заданий такого типа, учащиеся часто выполняют их механически. Чтобы активизи-

зировать творческий потенциал, мотивацию, полезно дополнить формулировку задания, например, введя соревновательный компонент: «Вы актёры разных театров. Подготовьте диалог из пьесы для театрального конкурса». Учащиеся репетируют диалоги в парах (группах), а затем «представляют на конкурсе» свои «сцены из спектакля», после чего оценивают игру друг друга. Игровая театрализация при выполнении заданий, основанных на воспроизведении «чужих» текстов, – это весьма эффективный приём повышения мотивированности учащихся за счёт активизации творческого отношения к «нетворческому» материалу.

Приведём несколько примеров предкоммуникативных игр, используемых при работе по развитию речевых навыков и умений.

Игра «Расскажем, что видим»

Класс делится на команды (2–3). Команды смотрят на картинку, изображающую какое-либо событие (например: зимний отдых в парке, урок в классе, летний отдых на берегу реки и т.п.) или пространство (например: обстановка кухни, письменный стол с канцелярскими принадлежностями и иными предметами, используемыми для умственного труда; соревнования на стадионе и др.). На картинке должно быть изображено множество деталей. Члены команд по очереди произносят предложения, описывающие событие или пространство (каждый участник за один ход говорит одно предложение):

Команда А: – Это парк.

Команда Б: – В парке дети.

Команда А: – Дети играют.

Команда Б: – Тут аттракционы. И т.д.

За правильное предложение команда получает очко. Если участник команды, чья очередь говорить, не может сделать ход на счёт «раз, два, три», команда не получает очка и ход переходит другой команде.

Если учащийся сделал фактическую ошибку, преподаватель комментирует её (например, ученик сказал, что в парке дети катаются на лыжах, а на картинке они катаются на коньках) в коммуникативном ключе (то есть вовлекая в обсуждение участников игры): Посмотрите, это лыжи? – Нет, это не лыжи, это коньки. – Значит, на чём катаются дети? – Дети катаются на коньках.

Если учащийся допустил языковую ошибку, преподаватель произносит правильный вариант и все учащиеся повторяют его хором. Очко засчитывается.

Выигрывает команда, набравшая большее количество очков.

Игра «Что неправильно»

Для проведения данной и подобных игр можно использовать учебные пособия типа «Картинного словаря русского языка для детей» А.В. Голубевой (СПб., 2007).

Вариант 1.

Предъявляется картина, изображающая пространство или событие. Преподаватель описывает её, используя короткие предложения, которые легко воспринять на слух. Некоторые предложения не соответствуют содержанию изображения. После каждой фразы преподавателя игроки сообщают – правильно или неправильно. За их верную реакцию они получают балл (хотя игра может происходить и без соревнования между командами, так как в ней уже присутствует соревновательный элемент: преподаватель играет «против» команды учащихся).

Вариант 2.

Класс делится на команды (2–3), у каждой команды своя картинка и её описание с верными и неверными высказываниями. Команды по очереди самостоятельно проводят игру, как описано в первом варианте (члены команды один за другим произносят фразы, описывающие фрагменты изображения).

Готовое описание картинки может быть предложено преподавателем, либо составлено учащимися в рамках выполнения домашнего задания к данному уроку.

Игра «Отгадай, где...»

В игре активизируется лексический запас учащихся, закрепляются навыки использования вопросительных предложений без вопросительного слова (вопрос с интонацией ИК-3), полного отрицательного ответа и выражения предположения.

Перед началом игры преподаватель отрабатывает (повторяет) с учащимися модель вопросительного высказывания без вопросительного слова, обращая особое внимание на интонацию (восходяще-нисходящее движение голоса на гласном интонационного центра – «интонационный прыжок»).

Для проведения игры выбирается водящий, он выходит из класса, и игроки договариваются, где они были вчера вечером (в воскресенье днём, в субботу утром, летом и т.п.), например, в кино, на пляже, в гостях, на море и т.п. Водящий, войдя в класс, по очереди спрашивает игроков, выражая предположение, о том, где они были, например:

Может быть, вы были в школе? – Нет, мы не были в школе.

Наверное, вы были в гостях? – Нет, мы не были в гостях.

Я думаю, вы были на концерте? – Нет, ...

Мне кажется, вы были на стадионе? – Нет, ...

Скорее всего, вы были дома? – Да, мы были дома.

Конструкции, выражающие предположение, вводятся заранее, они могут быть написаны на доске или на плакате.

В том случае, когда водящий, пройдя круг (т. е. задав вопрос каждому из участников), так и не отгадал загаданное место, он спрашивает: Где вы были? – и получает ответ.

Если в группе учащихся 6–8 человек, можно выбрать двух водящих, которые будут задавать вопросы по очереди.

Игру можно также проводить, разделив учащихся на две команды. В этом случае водящих не выбирают, а вопросы задают по очереди все члены команд.

Данную игровую оболочку можно использовать с разным речевым и языковым наполнением.

Игра «Давай пойдём...»

Отработка речевых моделей реализации «Приглашения – Согласия – Отказа», соответствующих грамматических конструкций и лексики.

Для проведения игры выбирается водящий, он выходит из класса, и игроки договариваются, куда они готовы пойти (в парк, в театр, на экскурсию, на выставку и т.п.). Водящий, войдя в класс, по очереди приглашает игроков пойти / поехать куда-либо с ним. Если водящий не угадал, что было загадано, игрок отказывается. Если водящий угадал – игрок соглашается, после чего игра продолжается с новым водящим. В том случае, когда водящий, пройдя круг (т. е. пригласив всех участников куда-либо), так и не отгадал загаданное место, он спрашивает: «Куда ты хочешь пойти?». В ответе должно прозвучать загаданное слово.

Речевые модели:

– Пойдём в парк. Давай пойдём в кино. Я хочу пригласить тебя в театр. Ты не хочешь пойти на выставку? Не пойти ли нам в кино? И т.п.

– Извини, я не могу. Ты знаешь, что-то не хочется. Прости, у меня другие планы. Спасибо за приглашение, но у меня другие планы. И т.п.

– Большое спасибо, с удовольствием. Пойдём! Давай! Отличная идея! И т.п.

Рассмотрим несколько игр, нацеленных на развитие аудирования и говорения.

Игра «Правильно или неправильно»

I. Вариант 1. (аудирование текстового материала)

Преподаватель произносит фразы, содержание которых соответствует либо не соответствует действительности. Учащиеся отвечают «Правильно!» или «Неправильно!».

Преподаватель: Москва – маленький город.

Учащиеся: Неправильно!

В а р и а н т 2. (аудирование плюс говорение)

Преподаватель: Москва – маленький город.

Учащиеся: Неправильно!

Преподаватель: А какой город Москва? Большой?

Учащиеся: Да, большой.

Преподаватель: Москва – большой город.

Все хором: Москва – большой город.

II. В а р и а н т 1. (аудирование числительных)

Преподаватель произносит фразы, представляющие собой несложные арифметические примеры. Учащиеся отвечают «Правильно!» или «Неправильно!».

Преподаватель: Два плюс три – шесть. Три плюс пять – семь. Девять минус один – восемь. Десять минус два – шесть. И т.д.

В а р и а н т 2. (аудирование числительных плюс говорение)

Преподаватель произносит фразы, представляющие собой несложные арифметические примеры. Учащиеся отвечают «Правильно!» или, если они замечают ошибку, – «Неправильно!», например:

Преподаватель: Два плюс шесть – девять.

Учащиеся: Неправильно!

то преподаватель продолжает диалог:

Преподаватель: А сколько будет два плюс шесть?

Учащиеся: Два плюс шесть будет восемь.

Игра «Телефон»

Игра способствует развитию аудирования, концентрации внимания при восприятии речи на слух, а также в процессе игры отрабатываются речевые клише, употребляемые при разговоре по телефону: «Будьте добры, позовите (кого)», «Вы не туда попали», «Вы ошиблись» и пр. Кроме того, задание нацелено на тренировку диалогической речи в конкретных ситуациях, например, приглашение в гости, запрос информации, передача сообщения и т.п.

Учащиеся делятся на две группы, им раздаются карточки. Первая группа получает карточки с заданием и несколькими номерами телефонов (по количеству членов команды). Вторая группа получает карточки с именем и одним номером телефона. Например:

Позвоните Саше, пригласите его в гости. 264-03-15 331-17-24 743-22-19 198-62-39	Саша 331-17-24
Позвоните Оле, пригласите её в кино. 264-03-15 331-17-24 743-22-19 198-62-39	Оля 198-62-39
Позвоните Олегу Ивановичу, пригласите его на собрание. 264-03-15 331-17-24 198-62-39 743-22-19	Олег Иванович 743-22-19

Преподаватель объясняет игровую ситуацию:

Члены первой группы записали номера телефонов своих друзей, но забыли записать, кому какой телефон принадлежит. Поэтому им придётся звонить по всем телефонам наугад до тех пор, пока они не дозвонятся до нужного им человека.

Ход игры. **А** (член первой группы) проговаривает один из телефонных номеров, который он «набирает»: 264-03-15. **Б** (член второй группы), кто услышал «свой» номер:

– Алло!

А: – Позовите, пожалуйста, Сашу.

Б: – Вы не туда попали (Вы ошиблись).

Первый играющий продолжает игру до тех пор, пока не «дозвонится» и не выполнит задание. Затем в игру вступает следующий член первой группы.

Вариант игры для малочисленных групп. Каждый член группы получает двустороннюю карточку (на одной стороне – задание и номера телефонов друзей, на другой стороне – игровое имя и номер телефона).

Игра «Словесный портрет»

Игра нацелена на активизацию и развитие лексико-грамматических навыков в рамках лексической темы «Внешность человека».

Ход игры. Один из членов группы (водящий) выходит из аудитории. Остальные играющие загадывают человека, хорошо известного всем участникам игры (это может быть член группы или один из персонажей, изображённых на заранее подготовлен-

ных и изученных учащимися картинках (портретах), второе предпочтительнее в группах, где внешность студентов не отличается разнообразием, например, в группах учащихся из юго-восточной Азии). Водящий возвращается в класс. В процессе игры члены группы по очереди описывают (называют) детали внешности человека, которого они загадали, например:

А: – Он высокий.

Б: – Он блондин.

В: – У него голубые глаза. И т.д.

Водящий должен угадать, кого загадала группа. При необходимости водящий может задавать уточняющие вопросы (но только те, которые касаются внешности).

Игра «Отгадай, что мы загадали»

В процессе игры активизируется лексический запас, тренируются грамматические и интонационные навыки использования вопросительных предложений с ИК-3 (вопрос без вопросительного слова), игра также способствует развитию логики мышления.

Ход игры. Группа делится на две команды. Члены одной команды загадывают слово (выбор может быть ограничен изучаемой темой). Члены другой команды задают вопросы, на которые нужно отвечать только «Да» или «Нет». Например, загадано слово «собака».

- Это человек? – Нет, это не человек.
- Это предмет (вещь)? – Нет, это не предмет.
- Это действие? – Нет, это не действие.
- Это живое существо (животное)? – Да, это живое существо.
- Это дикое животное? – Нет, это не дикое животное.
- Это домашнее животное? – Да, это домашнее животное.
- Это корова? – Нет, ...
- Это...?
- Это собака? – Да, это собака.

После того, как первая команда отгадывает загаданное слово, команды меняются ролями.

Игра «Детективы»

В процессе игры активизируется лексический запас, тренируются грамматические и интонационные навыки использования вопросительных предложений с ИК-3 (вопрос без вопросительного слова), а также грамматические навыки использования предложно-падежных конструкций со значением места.

Ход игры. Группа делится на две команды. Одна команда выходит из класса, другая прячется в классе какой-либо небольшой

предмет (ластик, конверт и т.п.). Когда предмет спрятан, вторую команду приглашают в класс. Члены второй команды задают вопросы и получают ответы от членов первой команды:

Ластик на столе? – Нет, не на столе.

Он на парте? – Нет, не на парте.

Он под партой? – Нет, не под партой.

Он у окна? – Да, у окна.

Он на подоконнике? – Нет, не на подоконнике.

И т.п.

Когда «детективы» находят по вопросам спрятанный предмет, команды меняются ролями.

Игра «Комплимент»

Группа делится на две команды. Участники игры, «передавая ход», делают комплименты членам команды противника. Проигрывает команда, которая в течение 3–5 секунд не сможет сделать свой ход.

Игры с использованием песен

Для развития навыков и умений в области аудирования используются также задания, в которых следует, прослушав текст, восстановить его полностью или выборочно. Чтобы придать этим заданиям большую коммуникативную направленность, стоит воспользоваться коммуникативной игровой рамкой, то есть ввести саму постановку задания в игровой форме. Например, предполагается, что преподаватель запланировал предложить учащимся на уроке следующее задание: учащимся раздаётся текст песни с пропусками некоторых слов. Они должны прослушать песню и заполнить пропуски. С большим увлечением учащиеся выполняют это задание, если предварить его следующим вступлением: вводная фраза: «Ребята, вы любите петь, правда? У меня есть для вас хорошая русская песня, надеюсь, она вам понравится». Затем следует первое прослушивание песни.

Преподаватель: Вам понравилось? Вы поняли, о чём песня? – учащиеся отвечают.

Преподаватель: Я приготовил(а) для вас слова этой песни. Но, к сожалению, не все слова я смог(ла) правильно услышать / расслышать. Помогите мне: давайте вместе послушаем песню и постараемся дополнить текст.

Учащимся раздаётся текст с пропусками, они слушают песню и дополняют текст. Они могут работать индивидуально, в парах или по командам. В случае командной организации работы соревновательный момент (какая команда услышит больше пропу-

щенных слов и допустит меньше ошибок при аудировании) помогает учащимся сконцентрировать своё внимание на выполняемой задаче. В тексте песни должны быть пропущены либо хорошо известные учащимся слова, либо слова, фонетический облик которых не отличается от орфографического. Кроме того, нужно учитывать, что пропущенные слова в песне должны звучать чётко, не заглушаться музыкой.

Вот пример текста песни с пропусками слов (это песня из мультипликационного фильма «Бременские музыканты»):

1. *Ничего на свете лучше _____,
_____ бродить друзьям по белу свету,
Тем, _____ дружен, не страшны тревоги,
_____ любые дороги дороги.*
2. *_____ своё призванье не забудем,
Смех и радость _____ приносим людям,
Нам дворцов заманчивые своды
Не заменят _____ свободы.*
3. *_____ ковёр цветочная поляна,
_____ стены – сосны-великаны,
Наша крыша – _____ голубое,
Наше счастье – _____ такой судьбою.*

Полный текст песни

*Ничего на свете лучше нету,
Чем бродить друзьям по белу свету,
Тем, кто дружен, не страшны тревоги,
Нам любые дороги дороги.*

*Мы своё призванье не забудем,
Смех и радость мы приносим людям,
Нам дворцов заманчивые своды
Не заменят никогда свободы.*

*Наш ковёр цветочная поляна,
Наши стены – сосны-великаны,
Наша крыша – небо голубое,
Наше счастье – жить такой судьбою.*

После прослушивания песни и заполнения пропусков учащиеся вместе с преподавателем читают текст, проверяя правильность услышанного. Ошибки исправляются, а преподаватель комментирует (если нужно, частично переводит на родной язык учащихся) текст в содержательном плане, даёт необходимые пояснения лексики и грамматики. Например, в представленном тексте необходимо пояснить, что слово *нету* – это просторечный

вариант слова *нет*, объяснить выражение «по белу свету» и конструкцию «нет ничего лучше, чем + инфинитив», после чего представить её в ином лексическом наполнении и с иным порядком слов («Нет ничего лучше, чем учиться в нашей школе») для активного усвоения. Надо сказать, что те конструкции, которые учащиеся запомнили благодаря выучиванию наизусть песен, стихов, диалогов, прочно входят в их речевой арсенал.

Следующий шаг в работе с песней – проговаривание текста первого куплета с одновременной отработкой правильного произношения. Затем все хором поют первый куплет. После этого следует фонетическая отработка второго куплета и поются оба куплета и т.д. Если для работы предлагается песня из мультфильма и есть возможность посмотреть его, просмотр должен предшествовать работе с песней.

Приведём ещё один пример текста песни с пропусками.

Чему учат в школе

(музыка В. Шаинского, слова М. Пляцковского)

1. *Буквы разные _____
Тонким пёрышком в _____
Учат в _____, _____ в школе, учат __ школе.
Вычитать и умножать,
_____ не обижать
_____ в школе, учат __ школе, учат в _____.*
2. *К _____ прибавить _____,
По слогам _____
Учат _____, учат в _____, _____ в школе.
Книжки добрые _____
И воспитанными _____
_____ в _____, учат в _____, _____ в школе.*
3. *Находить восток и _____,
Рисовать квадрат и _____
Учат __ школе, учат в _____, _____ школе.
И не путать никогда
Острова и _____
Учат в _____, _____ в школе, учат __ школе.*
4. *Про глагол и про тире
И _____ дождик во дворе
Учат в _____, учат __ школе, учат _____.
Крепко-накрепко _____,
С детства _____ дорожить
Учат в _____, _____ в школе, учат __ школе.*

Полный текст песни

*Буквы разные писать
Тонким пёрышком в тетрадь
Учат в школе, учат в школе, учат в школе.
Вычитать и умножать,
Мальшей не обижать
Учат в школе, учат в школе, учат в школе.
К четырём прибавить два,
По слогам читать слова
Учат в школе, учат в школе, учат в школе.
Книжки добрые любить
И воспитанными быть
Учат в школе, учат в школе, учат в школе.
Находить восток и юг,
Рисовать квадрат и круг
Учат в школе, учат в школе, учат в школе.
И не путать никогда
Острова и города
Учат в школе, учат в школе, учат в школе.
Про глагол и про тире
И про дождик во дворе
Учат в школе, учат в школе, учат в школе.
Крепко-накрепко дружить,
С детства дружбой дорожить
Учат в школе, учат в школе, учат в школе.*

Продумывая, какие слова в песне следует пропустить, следует иметь в виду, что, если в песне какое-либо сложное слово, имеющее фонетико-орфографические особенности (редукция, оглушение / озвончение и пр.), повторяется неоднократно, можно пропустить это слово при третьем и далее употреблении.

Ещё одна игровая форма, способствующая развитию навыков аудирования, является разновидностью широко применяемой игровой оболочки, получившей среди педагогов название «Лом» (от глагола «ломать»). Для проведения этой игры (её лучше всего проводить по командам в 3–4 человека) требуется текст песни или стихотворения разрезать на строчки. Игровое введение задания: «Дома я приготовил(а) для вас текст песни (стихотворения), но, когда я готовила ужин, мой маленький сын (племянник, сосед...) взял ножницы и разрезал все тексты на полоски. У меня не было времени приготовить новые тексты. Давайте послушаем песню (стихотворение) и соберём текст».

Преподаватель раздаёт командам наборы полосок, члены каждой команды, сгруппировавшиеся около своего «командного» стола, раскладывают полоски в произвольном порядке. Затем, слушая песню (или стихотворение), учащиеся раскладывают строчки в нужном порядке. Далее работа продолжается так, как было описано выше.

Если текст выбранной вами песни сюжетный и по лексико-грамматическому материалу он соответствует изучаемой теме, такая песня может использоваться как аудиотекст в различных заданиях, например:

- а) Прослушайте песню, скажите о чём она.
- б) Прослушайте песню, перескажите вашему другу её содержание (сюжет).
- в) Прослушайте песню, скажите, что сделал герой. Опишите героя песни.
- г) Разыграйте (по командам) события песни.

Приведём некоторые примеры песен, которые могут быть использованы в такого рода заданиях в различных по возрасту и уровню языковой подготовки аудиториях.

Настоящий друг

(музыка Б. Савельева, слова М. Пляцковского)

*Дружба крепкая не сломается,
Не расклеится от дождей и вьюг.
Друг в беде не бросит, лишнего не спросит,
Вот что значит настоящий верный друг.
Друг в беде не бросит, лишнего не спросит,
Вот что значит настоящий верный друг.*

*Мы поссоримся и помиримся,
«Не разлить водой» – шутят все вокруг.
В полдень или в полночь друг придёт на помощь,
Вот что значит настоящий верный друг.
В полдень или в полночь друг придёт на помощь,
Вот что значит настоящий верный друг.*

*Друг всегда меня сможет выручить,
Если что-нибудь приключится вдруг.
Нужным быть кому-то в трудную минуту –
Вот что значит настоящий верный друг.
Нужным быть кому-то в трудную минуту –
Вот что значит настоящий верный друг.*

Волшебник-недоучка

(музыка А. Зацепина, слова Л. Дербенева)

*Вычислить путь звезды и развести сады,
И укротить тайфун всё может магия.
Есть у меня диплом, только вот дело в том,
Что всемогущий маг лишь на бумаге я.*

*Даром преподаватели время со мною тратили,
Даром со мною мучился самый искусный маг.
Да, да, да!*

*Мудрых преподавателей
Слушал я невнимательно,
Всё что ни задавали мне, делал я кое-как.*

*Сделать хотел грозу, а получил козу,
Розовую козу с жёлтой полосой.
Вместо хвоста нога, а на ноге рога...
Я не хотел бы вновь встретиться с той козой.*

*Даром преподаватели время со мною тратили,
Даром со мною мучился самый искусный маг.
Да, да, да!*

*Мудрых преподавателей
Слушал я невнимательно
Всё что ни задавали мне, делал я кое-как.*

*Сделать хотел утюг – слон получился вдруг:
Крылья как у пчелы, вместо ушей цветы.
Ночью мне снится сон: плачут коза и слон,
Плачут и говорят: «Что с нами сделал ты?!»*

*Даром преподаватели время со мною тратили,
Даром со мною мучился самый искусный маг.
Да, да, да!*

*Мудрых преподавателей
Слушал я невнимательно,
Всё что ни задавали мне делал я кое-как...*

Неудачное свидание

(музыка А. Цфасман, слова С. Трофимова)

Тебя просил я быть на свиданье,

Мечтал о встрече, как всегда.

Ты улыбнулась, слегка смутившись,

Сказала: «Да, да, да, да!»

С утра побрился и галстук новый

С горошком синим я надел.

Купил три астры, в четыре ровно я прилетел.

– Я ходил! – И я ходила!

– Я вас ждал! – И я ждала!

– Я был зол! – И я сердилась!

– Я ушёл! – И я ушла!

Мы были оба...

– Я у аптеки!

– А я в кино искала вас!

– Так, значит, завтра

На том же месте, в тот же час!

– Я ходил! – И я ходила!

– Я вас ждал! – И я ждала!

– Я был зол! – И я сердилась!

– Я ушёл! – И я ушла!

Мы были оба.

– Я у аптеки!

– А я в кино искала вас!

– Так, значит, завтра,

На том же месте, в тот же час!

В тот же час!

Девочка-видение

(музыка и слова Максима Леонидова)

Был обычный серый питерский вечер,

Я пошёл бродить в дурном настроении,

Только вижу я – идёт мне навстречу

То ли девочка, а то ли виденье.

И как будто мы знакомы с ней даже,

Помню чей-то был тогда день рожденья,

И по-моему зовут её Даша,

То ли девочку, а то ли виденье.

Она прошла, как каравелла, по зелёным волнам,

Прохладным ливнем после жаркого дня.

Я оглянулся посмотреть, не оглянулась ли она,

Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я.

*Она прошла, как каравелла, по зелёным волнам,
Прохладным ливнем после жаркого дня.*

*Я оглянулся посмотреть, не оглянулась ли она,
Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я.*

*Помню что-то я ей пел про ресницы,
И на ушко ей шептал дребедень я,
Только вдруг она взлетела как птица,
То ли девочка, а то ли виденье.*

*И смотрел я в небо звёздное долго,
И наавтра был больной целый день я.
Я искал её, да только без толку,
То ли девочку, а то ли виденье.*

*Она прошла, как каравелла, по зелёным волнам,
Прохладным ливнем после жаркого дня.*

*Я оглянулся посмотреть, не оглянулась ли она,
Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я.*

*Она прошла, как каравелла, по зелёным волнам,
Прохладным ливнем после жаркого дня.*

*Я оглянулся посмотреть, не оглянулась ли она,
Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я.*

*Я живу теперь и тихо и складно,
Но под вечер обходя заведенья,
Я ищу глаза в толпе её жадно,
То ли девочки, а то ли виденья.*

*Ты похожа на неё, как сестрица,
Но, конечно, не она, к сожаленью,
А я пойду домой и пусть мне приснится
То ли девочка, а то ли виденье.*

*Она прошла, как каравелла, по зелёным волнам,
Прохладным ливнем после жаркого дня.*

*Я оглянулся посмотреть, не оглянулась ли она,
Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я.*

*Она прошла, как каравелла, по зелёным волнам,
Прохладным ливнем после жаркого дня.*

*Я оглянулся посмотреть, не оглянулась ли она,
Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я.*

*Я оглянулся посмотреть, не оглянулась ли она,
Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я,*

Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я,

Чтоб посмотреть, не оглянулся ли я.

Игра «Мы делаем газету» («Редакторы»)

Задания, представленные в данной игровой оболочке, развивают навыки в разных видах чтения (изучающее, просмотровое, поисковое), пополняют и активизируют лексический запас, а также способствуют концентрации внимания и развитию навыков коллективных действий.

Вариант 1. Командная игра. Команды получают набор карточек с названиями рубрик в газете, например, **спорт, политика, культура, юмор** и др., а также наборы текстов, тематически соответствующих данным рубрикам. Задание: «Распределите имеющиеся “в портфеле редакции” статьи по рубрикам».

Задание можно усложнить, представив тексты, часть из которых соответствуют рубрикам, а часть не относится к данным рубрикам.

Вариант 2. Командная игра. Команды получают рисунки (фотографии) и подписи. Нужно подобрать подписи, соответствующие рисункам.

Вариант 3. Командная игра. Команды получают тексты статей (заметок) без названий и на отдельных карточках их названия. Нужно подобрать названия, подходящие к статьям.

Вариант 4. Команды получают прогноз погоды и названия населённых пунктов. Нужно соотнести прогноз и местность, для которой он сделан.

Вариант 5 (для сильных групп). Команды получают текст статьи, разрезанный на части (желательно, чтобы количество частей соответствовало количеству участников команды). Нужно восстановить текст статьи, составив её части в правильном порядке. Выигрывает команда, первой правильно выполнившая задание.

III. ИГРОВЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ

Игровые задания этого типа способствуют формированию, развитию и совершенствованию коммуникативных умений учащихся, формируют их коммуникативную компетенцию. Коммуникативными играми следует завершать работу над темой, использовать их для активизации пассивных знаний учащихся, для речевой и социокультурной адаптации. Это игры-конкурсы, ролевые и деловые игры, во время подготовки и проведения которых учащиеся вовлечены в реальное (а не учебное) общение на русском языке.

Игровые коммуникативные задания позволяют организовать на уроке интенсивное речевое общение, максимально приближенное к реальной коммуникации, при этом мы преследуем

цель развития и совершенствования коммуникативной компетенции учащихся.

Рассмотрим на примерах три вида игровых коммуникативных заданий: 1) **этюды**, представляющие собой создание и последующее разыгрывание мини-спектаклей (диалогов по заданным сюжетным ситуациям); 2) **задания-конкурсы**; 3) **игры-дискуссии** или «ток-шоу».

1. Этюды.

Простые этюды, например:

Задание 1. У друга / подруги / учительницы день рождения. Ученики-товарищи обсуждают, что ему / ей подарить.

Задание 2. Вы и ваш товарищ (подруга) приходите на день рождения к другу и случайно приносите одинаковые подарки. Найдите выход из положения.

Задание 3. У ваших товарищей есть разные увлечения и хобби, каждый убеждает вас заняться тем, чем занимается он сам. Постарайтесь принять наилучшее решение.

Задание 4. Класс собирается в поход. Надо решить, что взять с собой и кто за что будет отвечать при подготовке к походу.

Комплексные этюды. В отличие от простых этюдов, комплексные включают несколько взаимосвязанных ситуаций, общение в которых служит решению определённой жизненной задачи.

Приведём несколько примеров комплексных этюдов, создаваемых **по описанной ситуации**:

Задание 1. Дедушке (прадедушке) исполняется 90 лет. Семья организует праздник.

Задание 2. К вам в гости на каникулы приезжает родственник из другого города. Семья готовит программу на неделю. Разыграйте (представьте в действии) события этой недели.

Задание 3. В класс пришёл новый ученик. Познакомьтесь и установите с ним отношения, проведите для него экскурсию по школе, познакомьте с правилами и традициями вашей школы.

Помимо описания ситуации комплексные этюды могут также создаваться с опорой на предварительно прочитанный текст (художественный или публицистический), эпизод художественного фильма (мультфильма) или текст песни. В этом случае первый этап задания – это просмотр и обсуждение фильма (например, мультфильмы «Малыш и Карлсон», «Маугли», «В стране невыученных уроков»; для взрослых – эпизод из фильма «Служебный роман» – Новосельцев в гостях у Калугиной). Затем учащимся предлагается разыграть подобную сцену, придумав новые ситуации, добавив персонажей или изменив характеры героев. На

коллективную подготовку этюда отводится время либо на уроке, либо в рамках самостоятельной домашней работы.

2. Задания-конкурсы могут проводиться по командам или (в малочисленных группах либо по условиям конкурса) – «каждый за себя». Приведём несколько примеров игр-конкурсов.

Задание 1. Командная игра. Коллективы двух кафе участвуют в конкурсе «Лучший праздник для ребёнка».

Задание 2. Командная игра. Две (три) туристические фирмы участвуют в конкурсе на лучшую экскурсию по городу, лучший тур по стране, лучшую программу летнего / зимнего отдыха.

Задание 3. Индивидуальный конкурс или в малых группах. Конкурс «Лучший тамада» (выбор праздника – на усмотрение преподавателя или группы).

Вариант: Конкурс на лучший тост (в составе жюри – «виновник торжества»). При подведении итогов учитывается не только правильность, но и оригинальность мышления, юмор, богатство языковых средств, использование литературного материала.

Задание 4. Командная игра. Конкурс на лучший проект школы / летнего лагеря отдыха.

Подготовка к конкурсу проходит в процессе работы над темой: учащиеся овладевают необходимой лексикой, речевыми жанрами (например, жанром рекламного сообщения для Задания 2, жанром тоста для Задания 3), обсуждают и формулируют тему конкурса (нередко учащиеся сами предлагают оригинальные темы для конкурсов). Когда тема определена и команды составлены, команды готовят свой проект (в сильных группах подготовка может осуществляться на уроке), выбирается жюри (в состав жюри, помимо преподавателя могут входить по одному члену из каждой команды, а также учащиеся, которые, не принимали участия в подготовке проекта, например по болезни). Затем каждая команда представляет и «защищает» свой проект, отвечая на вопросы членов жюри и команды-соперника. Жюри совещается и оглашает своё аргументированное решение.

3. Игра-дискуссия или «ток-шоу». В качестве итогового задания при работе над большой темой может быть организована дискуссия или ток-шоу, например, на такие темы:

- Современный город: каким он должен быть.
- Чему надо учиться в школе.
- Самые нужные профессии.
- Для чего человеку искусство?
- Человек – царь природы или её дитя?

В интернациональных группах успешно проходят игры на такие темы, как:

- «Давайте говорить друг другу комплименты» (интернациональное и национально-специфическое в искусстве комплимента);
- «Красный день календаря» (праздники разных народов: традиции и обычаи в проведении праздников; о чём говорят за столом, какие произносят тосты, как поздравить с праздником, чего желают и т.д.).

Игры-дискуссии или ток-шоу готовятся постепенно на занятиях при изучении темы, учащиеся обсуждают проблемные вопросы, связанные с темой, определяют свою позицию, самостоятельно подбирают аргументы. Затем распределяются роли, выбираются ведущие, консультанты, основные выступающие, члены жюри. В процессе подготовки к итоговому занятию преподаватель знакомит учащихся с языковыми и речевыми средствами ведения дискуссии, публичного выступления (средства выражения приветствия, введения темы, указания на чужое мнение, намерения вступить в разговор, уточнения, дополнения, присоединения к чужому мнению и пр.).

Содержательные результаты дискуссии или ток-шоу могут быть оформлены в письменном виде в форме альбома, стенгазеты или сочинений. По завершении игрового задания всех участников можно поощрить призами и подарками.

В коммуникативных игровых заданиях речевая деятельность максимально приближена к условиям естественного общения в определённых ситуациях. Для организации игр-дискуссий, игр-обсуждений полезными могут быть информационно-справочные материалы из СМИ и Интернета (реклама туристических агентств, афиши культурных мероприятий, информация о возможностях проведения досуга и занятий спортом, об услугах, объявления о вакансиях и пр.). Используя подобный материал, можно проводить не только конкурсы, но и дискуссии и этюды («Куда поехать летом», «Как провести каникулы», «Какой банк лучше», «Куда пойти работать» и пр.).

Коммуникативные игровые задания включают и деловые игры, в процессе которых учащиеся не имитируют ситуацию общения, а используют свои речевые ресурсы в практической деятельности. Примером таких деловых игр могут быть экскурсии по району, городу, школе; участие в студенческой конференции, подготовка резюме в соответствии с выбранными вакансиями, проведение интервью для стенгазеты или радиопрограммы, подготовка материалов для сайта учебного заведения и пр. И в данном случае игра лишь до тех пор игра, пока на экскурсии присутствуют только соученики и товарищи «гида», а не гости из другого города, пока написанное резюме остаётся в школьной тетради, а не

послано работодателю, пока интервью берётся для несуществующей радиостанции. Следующий шаг – в реальную жизнь.

В приведённом ниже списке литературы представлены выходные данные пособий, которые могут быть полезны при подготовке игровых заданий для вашей практической работы. В книге «Живая методика» вы найдёте статью «Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному», в которой рассматриваются различные вопросы, связанные с использованием игровых заданий при обучении РКИ. Помимо описания конкретных игр и методических комментариев, касающихся использования игровых заданий в практике преподавания РКИ, в статье дана методическая разработка, в которой (на примере темы «Поздравляем!») показано, какие игры и каким образом можно использовать в курсе русского языка при работе над определённой темой.

Приятно отметить, что в последние годы издательство «Русский язык. Курсы» выпустило ряд пособий, содержащих игровые материалы (игры-лото, игры-пособия) применительно к освоению различных лексико-грамматических тем русского языка; с ними можно познакомиться в каталоге издательства.

Литература

- Акишина А.А. и др.* Игры на уроках русского языка. – М., 1988.
- Аннушкин В.И. и др.* Знакомиться легко, расставаться трудно. – М., 1991; 2-е изд. – М., 2004.
- Арутюнов А.Р., Чеботарёв П.Г., Музруков Н.Б.* Игровые задания на уроках русского языка. – М., 1989.
- Баев П.М.* Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ. – М., 1989.
- Битехтина Н.Б.* Игровые задания в обучении русскому языку как иностранному // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка / Сост. Н.В. Кулибина. – М., 2010. – С. 24–47.
- Битехтина Н.Б., Вайшнорене Е.В.* Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Сб.: Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. – М., 2009. – С. 64–97.
- Видерман М.Ф. и др.* Игры для интенсивного обучения. – М., 1991.
- Голубева А.В.* Картинный словарь русского языка для детей. – СПб., 2007.
- Метс Н.А., Акишина А.А.* Русский язык в часы досуга. – М., 1993.
- Хавронина С.А.* Говорите по-русски. – М., 2006.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Активные процессы, идущие в современном русском языке, безусловно, связаны с культурно-речевой ситуацией, характерной для постсоветской эпохи, но они связаны с этой ситуацией не напрямую, а через посредство коммуникации. Языковая система – это самый надёжный фильтр, через который проходят разные в ценностном отношении единицы. Одни из них, пройдя испытание временем и самыми разными привходящими обстоятельствами, становятся нормой (общезыковой или узуальной), другие, не выдержав испытания, уходят из употребления. Но чтобы стать нормой, новые явления, должны пройти этап тенденций, сформированных активными процессами, идущими в языке и в его употреблении.

В современной лингвистике есть два подхода к активным процессам в языке, новым явлениям, формирующим определённые тенденции.

Первый – **чисто описательный**. Что есть в узусе (в употреблении), что на слуху или перед глазами, то описываем, систематизируем и собираем без всякой оценки: хорошо ли это, плохо, или даже опасно.

Второй – **нормативно-оценочный**. Тенденция не только констатируется, но и каждое явление оценивается с точки зрения его нормативности, узуальности, а сама тенденция – с точки зрения её нейтральности, позитивности или разрушительности для каждой подсистемы языка. Второй подход нам представляется более продуктивным, потому что он закладывает основы хорошей речи и создаёт у пользователей языка представление о том, как то или иное явление речи проходит путь нормализации.

Подчеркнём, что норма – это и средства, и правила использования (русского) языка в разных сферах его функционирования.

Второе, на что следует обратить внимание, это то, что существуют нормы обязательные для всего социума, которые являются предписывающими, облигаторными, и нормы, устанавливаемые на основе конвенций (общественного договора).

Обязательные нормы и есть собственно языковые. Они включают произнослительные, орфографические, пунктуационные, лексические, общеграмматические и стилистические правила использования языковых единиц.

Рамки нормы контролируются обществом на уровне языковых реализаций. Реализации, которые признаны самим обществом как правильные, образуют систему нормативных языковых средств.

Второй тип норм связан с конвенциями употребления языковых средств в разных группах языкового сообщества (профессиональных, возрастных, криминальных и т.д.).

Это узуальные нормы. По этим нормам мы узнаём врача, моряка, юриста, преступника.

С дифференциацией русского языка углубляются представления о «правильном» и «неправильном» в той или иной его функциональной разновидности: научной, деловой, публицистической, разговорной.

Использование узуальных норм одной разновидности в другой воспринимается не только как неправильное и неуместное, но и комичное, создающее комический эффект, т.е. стилевые нормы не отличаются мягкостью и диффузностью.

Свой представления о норме есть и у носителей диалекта, и у носителей городского просторечия, и у молодёжи, и у женщин и даже у представителей разных городов. Действительно, если москвичи говорят *батон хлеба*, то жители Санкт-Петербурга – *булка хлеба*; москвичи – *бордюр*, жители Санкт-Петербурга – *поребрик*; москвичи – *подъезд*, жители Санкт-Петербурга – *парадное*; москвичи – *мобильник*, жители Санкт-Петербурга – *трубка (труба)* и т.д. Таким образом, узуальная норма дифференцирует социум, а кодифицированная объединяет.

Но как проходит процесс кодификации? Кто является кодификатором и какова его роль, насколько он свободен в своих действиях? Ответы на эти вопросы есть, и они неоднозначны. Составители нормативных справочников являются только фиксаторами норм. Норма объективна. Она обусловлена степенью развития национального языка и уровнем образованности, уровнем культуры его носителей. Доверие к нормативному словарю напрямую связано с авторитетом его составителя, особенно в ситуации конкуренции словарных произведений. Нормы фиксируются по языковому употреблению культурных, образованных слоёв населе-

ния. С этой точки зрения большой интерес представляют исследования принципов организации и критерии хорошей речи. Это работы Е.Н. Ширяева и О.Б. Сиротининой.

Е.Н. Ширяев дал очень ёмкое и точное определение культуры речи: «Культура речи – это такой набор и такая организация языковых средств, которые в определённой ситуации общения при соблюдении языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» (Ширяев 2000, с. 13).

О.Б. Сиротинина не только сформулировала критерии хорошей речи (правильность, целесообразность, соответствие функциональному стилю, но и выделила на основе владения языком три типа речевой культуры – *элитарный, среднелитературный и разговорно-фамильярный*.

По наблюдениям О.Б. Сиротининой, ни один тип не связан с идеальным владением языком и коммуникативными нормами. Элитарные носители владеют не только данными нормами, но и всем богатством русской культуры. В то же время и они не застрахованы от ошибок, которые компенсируются их постоянной рефлексией, жадной обучением и совершенствованием.

Представители среднелитературного типа, на основании речи которого всегда фиксировалась норма, делают значительное количество ошибок.

Об этом же говорит и Л.П. Крысин, он отмечает, что в речи интеллигентов широко распространился фрикативный заднеязычный звук, хотя он запрещён нормой, не сохраняется [о] в неударной позиции в заимствованных словах типа [во]кал, [со]нет, [бо]леро (вместо [о] произносится [Λ] или [ъ]), лексика весьма жаргонизирована и включает просторечные единицы обращений типа *браток, кореш, земляк, шеф, начальник, хозяин, командир, мужик, девки*.

Итак, *среднелитературный тип языковой культуры* больше не может претендовать на то, чтобы быть образцом в процессе нормализации и кодификации речи. Таким образом, и то с оговорками, им становится *элитарный тип*.

Иногда подвергается сомнению и авторитетность той или иной нормы, зафиксированной словарем.

Так случилось с родовой квалификацией слова *кофе* как слова среднего рода.

Такая фиксация, безусловно, вызывает возражение. Аргументация авторов словаря построена на частотности такого употребления. Частотность же не является основным и даже весомым критерием для кодификации. В данном случае она ещё и противо-

речит истории этого слова. Как известно, слова *какао* и *кофе* пришли в русский язык в XVII–XVIII веках (вошли в активное употребление при Петре I). В ходе активного употребления они полностью адаптировались к морфологической системе русского языка, освоили систему словоизменения. При этом слово *кофе* приобрело склоняемую форму *кофий* (*кофей*).

Так было до 1827 года, до предложения Н.И. Греча вернуть словам *какао* и *кофе* несклоняемость как знак их иностранного происхождения.

Заявление Н.И. Греча было авторитетно, но не носило предписывающего характера (в то время не было норм в нашем понимании). Результатом стала вариантность употребления (*кофе* и *кофий*).

Сосуществование вариантов закончилось победой несклоняемого с закреплённым мужским родом. Таким образом, это слово имеет содержательное объяснение своего рода и произвольно (на основании частотных ошибочных употреблений, связанных с ложной маркированностью) его менять нельзя.

Норма подвижна, но меняется она не столько под действием экстралингвистических факторов сколько под влиянием интралингвистических законов. В этой связи возникает вопрос о том, когда же меняется та или иная норма. Есть ли здесь критерий? На этот вопрос можно ответить образно и тем не менее точно. Норма живёт, пока есть (живут) её носители, она умирает, когда умирает её последний носитель.

Второй вопрос – это вопрос соотношения нормы и тенденции. Всегда ли тенденция воплощается в норму? Под действием каких факторов это происходит? Какие активные процессы формируют тенденцию?

Конечно же, тенденция не всегда становится нормой. Все активные процессы, формирующие тенденцию, ограничены действием интралингвистических законов и проходят на фоне действующих разнонаправленно экстралингвистических факторов. Какова бы ни была сила действия экстралингвистических факторов, тенденция никогда не станет нормой, если она противоречит основным законам языка – закону аналогии и закону экономии средств и усилий.

Тенденции обеднения содержания языковых единиц следует, на наш взгляд, считать отрицательными.

Сравним два примера.

- 1) замена в узусе слова *привлекательный* словом *сексуальный*;
- 2) замена словосочетания *встреча на высшем уровне* словом *саммит*.

В первом случае такая замена неравноценна, так как в слове *привлекательный* есть два фрагмента семантики («и душой и телом»), а в слове *сексуальный* только один («телом»).

Значит, у нас есть критерий для истолкования такого факта как отрицательного. Обедняют грамматическую семантику и замены *преуспевающий* (человек) на *успешный* (и дело, и человек); *провоцирующий* на *провокативный*.

Напротив, замена словосочетания *встреча на высшем уровне* словом *саммит* входит в ряд положительных тенденций, так как она полностью соответствует закону *экономии*.

Современные тенденции употребления единиц русского языка вызвали горячую общественную дискуссию в середине 90-х годов XX столетия, в то время, когда резко изменилась культурно-языковая ситуация в России и большое количество людей, не имевших до этого опыта публичного общения, активно включились в него, причём на фоне отмены цензуры и редактур. Количество «коммуникативной грязи» ужаснуло общественность. В СМИ стали появляться призывы защитить русский язык от такого произвола. Видные общественные деятели и представители науки утверждали, что русский язык в таких условиях не выживет, что он гибнет на наших глазах. Это побудило виднейших лингвистов нашей страны (Ю.Н. Караулова, Е.А. Земскую, М.В. Панова и др.) провести на эту тему электронную дискуссию.

В результате все сошлись на том, что русскому языку ничего не угрожает, поскольку это устойчивая система его единиц. Плохо обстоит дело с узусом и с носителями русского языка, их речевой культурой и этикой.

Этой же точки зрения придерживаемся и мы в оценке современных активных процессов, укладываемых в определённые тенденции.

Активные живые процессы в настоящее время обнаруживаются на всех уровнях языковой системы, в которой наиболее устойчивым и консервативным является морфологический уровень, а наиболее динамичным – лексический. В то же время тенденции в синтаксисе и словообразовании тоже очевидны.

Начнём с уровня морфологии как самого консервативного.

Здесь тенденции прямо связаны с типом русского языка. Как известно, русский язык является синтетическим языком с элементами аналитизма. Естественно поэтому, что отмечаются две противоборствующие в морфологии и грамматике в целом тенденции к синтетизму и аналитизму.

Живые процессы идут под действием многих экстралингвистических факторов, но всегда совокупно с действием интра-, т.е.

внутрилингвистических законов и принципов, таких как 1) закон аналогии, 2) закон экономии средств и языковых усилий и эстетический принцип. Среди явно отрицательно действующих экстралингвистических факторов можно выделить:

1. Фактор политического давления извне на употребление единиц национального языка.

Политическое давление. Первые случаи связаны с правлением Петра, который считал, что русский язык груб, особенно в части деловых документов и поэтому предлагал, например, французские слова в русской огласовке, что звучало анекдотически.

Во всяком случае употребления типа *аркебузировать* вместо *розстрелять* не прижились. Язык победил.

В наше время М.С. Горбачев и Х. Коль в 1986 году заключили договор об именовании *Федеративная республика Германия* вместо *Федеративная республика Германии*, тем самым подчёркивая самостоятельность Германии.

2. Сейчас наблюдаются попытки изменить нормы русского языка, предлагаются именованья *Беларусь, Кыргызстан, Алма-Аты, Молдова, в Украине, Кокойты, Рахмон, Абдуло* и т.д.

Неправомерное и сознательное давление на узус СМИ, навязывание чуждых национальному языку норм употребления.

Все эти имена собственные давно освоены русским языком и предлагаемы варианты – это попытки навязать русскому языку чуждые ему характеристики, взятые из национальных языков и без адаптации введённые в фонетику и морфологию русского слова. При этом такое полуадаптированное именование часто тиражируется в СМИ и даже в документах, хотя, как известно, государственным языком на территории России является русский язык, а, значит, осетинское *Кокойты*, должно передаваться как *Кокоев*, так как и было, и есть документально. Точно так же необходимо вместо Башкортостан использовать русское именование *Башикирия*, вместо Беларусь – *Белоруссия* или *Белорусь*. Что касается случаев *Абдуло* и *мулло*, то это просто ошибки передачи тюркского [a] на русский язык. Звук здесь один, хотя звучание в русском языке менее напряжённо.

Использование же предложно-падежного сочетания **в Украине* порождает конфликт семантики и формы и тем самым противоречит морфологической форме в такой же мере как **в Кубе* (республика), **в Мадагаскаре*. При этом вполне нормативны употребления *в республике Украина, в республике Куба*. Такие употребления регулируются общим правилом употребления имени собственного + наименования административных единиц типа *штат, королевство, республика, княжество* и т.д.

Аналитическая тенденция обнаруживается (причём с конца XX столетия проявляет большую активность) и в процессе усечения уже освоенных русской морфологической системой существительных. Усекаясь, они начинают вести себя как неизменяемые: *крими, техно, профи, тату, пепси (пепси-кола), порно, ламо (ламер), милитари, лесби* и т.д.

Очень серьёзной и опасной является тенденция к несклоняемости в классе числительных. Русские перестают склонять не только сложные числительные, но начинают делать ошибки в склонении простых числительных. Одним отсутствием культуры речи, небрежностью этого явления не объяснить. Социологические исследования свидетельствуют о том, что этот процесс глобален. Он затрагивает разные группы социума. Это значит, что числительное испытывает серьёзный натиск анализа и последние живые морфологические категории этой части речи умирают на наших глазах. Числительное явно идёт по пути европейских языков, превративших свои числительные по сути в морфемы. Тенденция к несклоняемости может обуславливаться действием влилингвистических прагматических (по характеру воздействия на человека) факторов. В то же время без некоторых случаев анализа просто не обойтись. Как известно, анализ – это способ выражения грамматического значения за пределами слова, а точнее за пределами той словоформы, которая имеет для этого выражения специально предназначенные морфологические средства (флексии, словоизменятельные префиксы и суффиксы). Анализ в русском языке проявляется в четырёх способах представления грамматического значения:

Первый случай: он просто дублирует морфологические способы выражения русских категорий синтагматически (синтаксически, согласовательно или координативно) – великий поэт(ø), великая страна, великое открытие; дело сделано, работа выполнена и т.д.); он дублирует также род неизменяемых существительных, у которых род закреплён за словом (*молодой кюре, настоящий мачо, гордый кабарьеро, красивая леди, уважаемая ханум, вкусная салями, знойный сирокко, итальянское ризотто*).

Второй случай анализа: расчленённое представление лексической и грамматической семантики слова. Например: *буду петь* (буду) передаёт грамматическую семантику времени, а *петь* – лексическую семантику.

Третий случай анализа: грамматическое значение передаётся в «чужой» форме (переносно), т.е. за рамками приспособленной для этого типичной морфологической формы: *Дом журналиста, «День опричника»* (значение собирательной множест-

венности передаётся в форме единственного числа существительного).

Четвёртый случай: аналитический способ выявления грамматических значений является единственно надёжным. Грамматические значения выявляются или через согласование, или через координацию с другими формами (прилагательных, причастий, личных форм глагола в прошедшем времени, форм сослагательного наклонения), а иногда и через лексические показатели в контексте, например, местоимения (*странная визави, сомелье улыбнулся, он хиппи*).

Именно этот четвёртый случай аналитизма охватывает те живые процессы в лексике, которые характерны для последнего двадцатилетия: 1) общий рост количества иноязычных неизменяемых слов и 2) рост количества двуродовых имён (существительных общего рода).

Самой яркой тенденцией к синтетизму является процесс освоения заимствованным словом русской парадигматики.

Например, начинают склоняться слова: *Интернет, фитнес, сейл* (распродажа), *онлайн, оффшор, ресепшн, плэй-офф, заппинг* (включение), *хай-тек, фьюжн, экин, фолк, фаст-фуд, паблик релейш(е)н, топлесс* и др.

Числовая парадигма появляется у слов *дэд-лайн(ы), дрэд(ы), драйвинг(и), карвинг(и), хепенинг(и), листинг(и), яхтинг(и), хиллинг(и)* и т.д. Подробнее этот материал освещён в книге Е.В. Мариновой «Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования» (М., 2008).

Склоняясь, они выступают как существительные.

Однако они же обнаруживают и тенденцию к аналитизму при несклоняемости. В этом случае они выступают как аналитические прилагательные: *закусочная фаст-фуд, серия плэй-офф, танцовщица / съёмка топлесс, стойки-ресепшн* и т.д.

<i>стиль</i>	<i>фьюжн</i>
	<i>хай-тек</i>
	<i>экин</i>
	<i>фолк</i>
	<i>фанк</i>
<i>дизайн</i>	<i>хай-тек</i>
<i>режим</i>	<i>он-лайн</i>
	<i>офф-лайн</i>

Возникает тенденция к несклоняемости фамилий типа *Кира, Корова, Кочерга, Скворода, Непейводка*.

Этика общения, особенно официального, требует смягчения эффекта совпадения фамилии с мотивирующим словом / словами.

Письмо г-ну Корове воспринимается как более вежливая форма, нежели *письмо г-ну Корове* (корове!).

Не имеет пока последовательного содержательного объяснения тенденция к несклоняемости имён в сочетании с отчеством типа *Я иду к Иван Ивановичу, Пётр Семеновичу* (скорее всего несклоняемость в данном случае регулируется не экономией средств, а экономией языковых усилий, так как начальную форму образовать проще, т.е. закон экономии средств и языковых усилий работает только в своей второй части).

Большие изменения происходят в классе неизменяемых существительных.

До середины 90-х годов XX столетия весь этот класс насчитывал около 500 единиц и был весьма однообразен по своим морфологическим характеристикам. Почти все они были заимствования среднего рода. Это дало основание академику В.В. Виноградову сказать о них: «Средний род становится складом для заимствованных слов» (Русский язык, грамматическое учение о слове. – М., 1972. – С. 76).

В настоящее время количество неизменяемых слов резко возросло, и к 2006 г. их уже насчитывалось более 2000. Увеличение количества неизменяемых имен, связанное с действием экстралингвистических факторов, таких как развитие связей с разными странами после «открытия границ», повлияло на их морфологические характеристики и прежде всего на отнесённость к роду. Этот процесс затронул только неодушевлённые существительные, у которых, как известно, отсутствует мотивация по роду.

Эти существительные стали развиваться так называемый ассоциативный род (так же как *салями* – ж.р., потому что *колбаса* – ж.р.).

При этом род может: 1) быть однозначным, закреплённым: м.р.: *гаспаччо, чанахи* (суп), *пармеджано* (сыр), *оливье* (салат); ср.р.: *мерло, шардоне, кампари, бордо* (вино), *карпаччо, спагетти, ризотто* (блюдо, кушанье); ж.р.: *салями* (колбаса), *кольраби, брокколи* (капуста); 2) стремиться к нормативной закреплённости. Так, например, слово *биеннале* по словарям имеет все три рода: мужской (фестиваль), женский (выставка), средний (мероприятие). В современном словоупотреблении такую вариантность по роду это слово уже не обнаруживает. Так как в России проводятся только выставки, называемые *биеннале*, явно побеждает женский род.

Тенденция к выражению ассоциативного рода развивает вариантность данных слов по роду: *харчо* – ср.р. и м.р. (суп), *виски* – ср.р. и м.р. (американский бурбон).

В классе неизменяемых слов увеличилось количество слов общего рода (*камикадзе, кутюрье, сомелье, секьюрити, креси, папарацци, зомби, бьюти*).

Реальный род таких существительных напрямую связан с изменившейся социальной действительностью: появлением женщин в охране высокопоставленных лиц (*секьюрити*), в сфере закрытых для женщин профессий (*сомелье*), а также их активным вовлечением во все позитивные и негативные процессы современного духовного мира.

Закреплённый род обнаруживает определённую закономерность, связанную с обликом иноязычного слова. Так, существительные среднего рода чаще всего оканчиваются на гласные *-е* (*караоке, дефиле, прет-а-порте, аниме, божоле*); на *-и* (*бикини, кантри, лобби, оригами, суши, пabлицити*); на *-у(ю)-* (*джиуджицу, ноу-хау, шоу, дежавю, фондю, ушу*); на *-о-* (см. выше).

Слова мужского рода оканчиваются на гласную или согласную:

на гласную: *евро, гран-при, флоппи, франчайзи, спа, багги, комба*;

на согласную: *бонсай, топless, фьюжн, фэн-шуй, плей-офф, онлайн*.

Слова женского рода оканчиваются на гласную: *фэнтези, лавстори, тату, пати* и большое количество наименований марок автомобилей, употребляемых нарицательно: *ауди, вольво, мишубиси* и т.д.

В кругу неодушевлённых неизменяемых существительных иноязычного происхождения при их вхождении в активное употребление начинает развиваться родовая конкуренция и возникает *вариантность*:

барбекю – ср. и м. р.;

джакузи – ж. и ср. р.;

пати – ж. и ср. р.

Наибольшей вариантностью в современном словоупотреблении обладают три таких слова:

биеннале – м., ср., ж. р.

фрисби (игра с летающую пластиковую тарелку) – м., ср., ж. р.

хэндсфри – м., ср., ж. р.

Среди общих процессов в кругу иноязычной лексики, включая изменяемые и неизменяемые слова, можно отметить следующие:

1) динамику одушевлённых / неодушевлённых имён;

2) развитие родовых оппозиций имён;

3) пополнение и замещение имён в синонимических рядах;

4) рост количества аналитов прилагательных.

Динамика в кругу одушевлённых / неодушевлённых имён не отличается симметричностью. Перенос *живое* → *неживое* представлен только двумя случаями.

1. Слова, обозначающие лиц, начинают использоваться для обозначения материальных предметов:

киллер → *классный журнал*;

президенты → *доллары*.

Переход *неживое* → *живое* отличается высокой регулярностью:

дискета – *учительница информатики*;

органайзер – *педагог-организатор*;

ваучер – *ненадёжный коммерческий партнёр*;

кекс – *парень*;

(не)формат – *человек, (не)соответствующий норме*;

индепендент – *человек по названию одного из направлений альтернативной музыки*;

комикс – *остроумный человек*.

2. Идёт регулярное образование родовых пар с новыми иноязычными словами:

бизнесмен – *бизнесвумен*,

бойфренд – *гёрлфренд*,

бойскаут – *гёрлскаут*,

плейбой – *плейгёрл*,

шоумен – *шоувумен*.

3. В синонимических рядах появляются новые активные звенья, стремящиеся заместить если не весь синонимический ряд, то большую часть этих слов в общеупотребительных контекстах. По данным разных источников в последние 20 лет новыми словами пополнилось около 50 синонимических рядов (включая слова различной стилистической и функциональной характеристики).

Приведём их.

Синонимический ряд «Словаря синонимов» А.П. Евгеньевой (1975 г.)	Новые звенья ряда (заместители)
<i>дар, талант, дарование, одарённость</i>	<i>харизма</i>
<i>делец, воротила</i>	<i>гешефтмахер</i>
<i>известность, популярность, знаменитость, слава</i>	<i>паблицити, рейтинг (перен.)</i>
<i>нажим, давление, напор, натиск</i>	<i>прессинг</i>
<i>новшество, нововведение, новинка, новаторство, новация</i>	<i>инновация</i>

<i>перерыв, интервал, пауза, передышка (разг.)</i>	<i>тайм-аут</i>
<i>представление, зрелище</i>	<i>шоу, гала (перен.), перформанс (перен.)</i>
<i>ребёнок, дитя, чадо, малыш, крошка</i>	<i>киндер (жарг.), беби (жарг.)</i>
<i>репутация, слава, реноме</i>	<i>имидж (перен.)</i>
<i>смесь, смешение, мешанина (разг.), каша (разг.)</i>	<i>коктейль (перен.), микс (перен.)</i>
<i>винегрет (перен.), окрошка (перен.)</i>	<i>фьюжн (перен.)</i>
<i>союз, альянс, единение, объединение, содружество</i>	<i>тандем</i>
<i>судьба, рок, фатум, предопределение</i>	<i>карма</i>
<i>творческий, созидательный</i>	<i>креативный</i>
<i>уважение, почтение, пиетет</i>	<i>респект (жарг.)</i>
<i>удовольствие, наслаждение, блаженство, улада</i>	<i>кайф (жарг.), драйв (жарг.)</i>
<i>учитель, преподаватель, педагог</i>	<i>тьютор</i>

Е.В. Маринова добавила к наблюдениям Ю.С. Сорокина, Л.М. Грановской, Л.П. Крысина, Ю.А. Бельчикова, Э.В. Володарской и др. ещё несколько рядов:

Синонимический ряд	Новые звенья ряда (заместители)
<i>банкомёт, распорядитель игры, крупье</i>	<i>дилер</i>
<i>телохранитель, охранник</i>	<i>секьюрити, бодигард</i>
<i>оперативный, диалоговый</i>	<i>онлайн (онлайновый), интерактивный</i>
<i>согласие, соглашение</i>	<i>консенсус</i>
<i>незаконный, незаконный, противозаконный, беззаконный, подпольный, пиратский, теневой (перен.), чёрный (перен.), серый (перен.), грязный (перен.)</i>	<i>контрафактный</i>
<i>ярлык, этикетка</i>	<i>лейбл</i>
<i>узаконение, легализация</i>	<i>легитимация</i>
<i>подтяжка, подтягивание</i>	<i>лифтинг</i>
<i>послание, сообщение</i>	<i>месседж</i>
<i>преследование, гонение, травля, притеснение</i>	<i>моббинг</i>
<i>пробный, проверочный, испытательный, экспериментальный, пионерный</i>	<i>пилотный</i>
<i>ежедневник, бизнес-организатор</i>	<i>органайзер, планинг</i>

<i>прейскурант, (ценовой) реестр, список цен</i>	<i>прайс-лист</i>
<i>продвижение, поддержка, содействие, патронаж, раскрутка (разг.)</i>	<i>промоуш(е)н</i>
<i>интердевичка, валютная проститутка</i>	<i>путана</i>
<i>модернизация, обновление</i>	<i>рестайлинг</i>
<i>звук, звучание</i>	<i>саунд</i>
<i>комиссионный, бывший в употреблении (разг. бзуишный, б/у), подержанный</i>	<i>секонд-хэнд</i>
<i>девиз, призыв, лозунг</i>	<i>слоган</i>
<i>отбор, отсев, отсеивание, просеивание (перен.)</i>	<i>скрининг</i>
<i>общество, (человеческая) общность</i>	<i>социум</i>
<i>благотворитель, попечитель, меценат</i>	<i>спонсор</i>
<i>суперзвезда, сверхзвезда</i>	<i>суперстар, мегазвезда</i>
<i>путешествие, вояж, поездка, круиз, турне</i>	<i>тур</i>
<i>уникальный, единственный, исключительный</i>	<i>эксклюзивный</i>

4. Значительный рост количества неизменяемых прилагательных сопровождается их структурной и функциональной дифференциацией:

а) некоторые аналиты соотносятся с однокоренными прилагательными: *симфо-рок – симфонический рок, техник контроль – технический контроль*;

б) новые аналиты могут соотноситься не с изменяемыми прилагательными, а с изменяемыми существительными:

конференц-зал – конференция;

стрип-бар – (стриптиз)-бар;

шейп-шоу – (шейпинг)-шоу;

яхт-клуб – (яхта) клуб яхт;

в) значительная часть прилагательных аналитов вообще не соотносится по морфемному составу с какими-либо словами русского языка, т.е. является немотивированной:

директ-маркетинг, директ-мейл, краш-тест, краш-шоу, скайсёрфинг, топ-модель, топ-хит, тревел-курорт, фито-бар, фуд-центр, шорт-трек;

г) часть аналитов прилагательных совпадает с субстандартными существительными, или жаргонизмами: *биг (биг-мак), бой (бойфренд), бьюти (бьюти-индустрия), бэк (бэк-офис), лав (лавотель), найт (найт-клуб), фейс (фейс-арт)*.

Высокая употребительность жаргонизмов-аналитов в разных сферах функционирования языка свидетельствует о бурных изменениях в узусе, о диффузности границ, разных функциональных стилей, но вряд ли она свидетельствует о близости субстрата и литературного языка. Для таких утверждений нет достаточных данных, в том числе проверенных временем.

Самые большие изменения в настоящее время, конечно, происходят в лексике. Наиболее активными сейчас являются следующие семантические процессы:

- 1) перераспределение значений слов;
- 2) изменение значения слова (в т.ч. оценочного);
- 3) расширение значений слова;
- 4) тенденции к метафоризации.

Перераспределение значений слова обычно связывают с теми тематическими группами, которые в советское время употреблялись прежде всего в переносных значениях, а теперь вернули себе в обиходе основное, первичное значение. Это слова из религиозной и другой обрядовой группы типа *мощи* – во вторичном значении «исхудалый человек»; *панихида* – во вторичном значении – «заунывное пение»; *ведьма* – во вторичном значении «злая, коварная женщина».

С развитием и укреплением религиозного мышления, усилением интереса к духовной литературе наряду с процветанием оккультизма активными становятся слова, обозначающие обряды типа *причащаться, соборовать, благословлять, отпевать, рукоположить, отворот, сглаз, ясновидение* и т.д.

Активизация слов, связанных с гороскопом, вызвала к жизни метонимическую модель: созвездие – лицо, рождённое под этим созвездием: *Рак, Лев, Весы, Дева* и т.д. (по европейскому календарю – месяцы), по восточному календарю – годы: *Тигр, Бык, Обезьяна, Лошадь, Крыса* и т.д. В обыденной речи, по радио и телевидению часто можно слышать: *Ракам сегодня советуем быть осторожнее, а вот Овен должен знать, что это его день. Все планы можно осуществить легко.*

Наибольший интерес представляют всё-таки процессы сдвигов и полного изменения семантики слов. Например, во многих сферах речи активизировалось слово **фигурант**. У слова было два значения. Оба они специальные. Одно пришло из театральной сферы – то же, что «*статист*», другое из юридической – «*тот, кто проходит по уголовному делу в качестве обвиняемого или свидетеля*» (это значение зафиксировано в Толковом словаре иностранных слов, 1998 г.). Сейчас слово *фигурант* расширило своё значение и употребляется для обозначения «любого действующего»

щего лица»: *фигурант светской хроники; фигурант рассказа; появился неожиданный фигурант – губернатор; фигуранты левого крыла* и т.д. Если уточнить это не отмеченное словарями, но типичное для узуса значение, то *фигурант* – «тот, кто где-то как-то фигурирует».

Многие слова начинают выступать как гиперонимы, расширяя своё денотативное пространство и заменяя собой весь ряд реалий. Слово *хит* в Толковом словаре под ред. Л.П. Крысина – это «музыкальное произведение, имеющее наибольшую популярность». Оно тоже стало применяться расширительно, применительно к разным реалиям. Примеры, начиная с 2003 г.: *список продуктовых хитов; новые хиты-видеокассеты; хиты, которые мы не знаем; хит продаж; кинохиты; юмор сделал Машеньку хитом* (Машенья – герой мультиков). Слово *коктейль* стало обозначать практически любую смесь (*витаминный коктейль, соляной коктейль, крепко замешанный коктейль*). Слово *ниша* стало обозначать «любое место» (в экономике, политике, профессии и т.д.): *занять свою нишу; пустующая ниша; ниша для интеллигентов. Контейнером* называют «любое вместилище вплоть до маленьких коробочек для еды, продающихся в супермаркетах». Одной из постоянно действующих тенденций при этом является ещё и сокращение количества имён, обозначающих однофункциональные предметы.

Возьмём слова *джерсер, пуловер, свитер, кардиган*. **Джерсер** – это вязаный предмет одежды, надеваемый через голову, без застёжек и воротника, с длинными рукавами. **Пуловер** (англ. pull over – тащить сверху, одевать сверху) – трикотажное плечевое изделие, фуфайка, надеваемая через голову (фактически, разновидность свитера с V-образным вырезом, плотно облегающий фигуру. Основой для пуловеров, как и свитеров, являются кофты, которые когда-то носили шотландские и ирландские моряки. **Свитер** (англ. sweat – потеть) – предмет вязаной одежды для верхней части тела без застёжек, с длинными рукавами и характерным высоким двух-, трёхслойным воротом, облегающим шею. **Кардиган** (англ. cardigan) – вязаный шерстяной жакет по фигуре, без воротника, на пуговицах, с глубоким вырезом. Назван в честь седьмого графа Кардигана, носившего подобный свитер. В этом ряду сначала гиперонимом стал *свитер*, но теперь под влиянием продавцов бутиков стал побеждать *пуловер*.

В паре *бокал – фужер*, по наблюдениям авторов книги «Активные процессы на рубеже XX–XXI веков» под ред. Л.П. Крысина (М., 2008), как гипероним стало выступать слово *фужер*, победив слово *бокал*.

По нашим наблюдениям и опросам, гиперонимом является слово *бокал*. В пользу наших наблюдений говорит и факт устойчивости словосочетаний со словом *бокал* (*бокал красного вина*, а не *фужер красного вина*; *поднять бокал шампанского*, а не *поднять фужер шампанского*; *бокал вина на ночь*, а не *фужер вина на ночь* и т.д.).

Слово *элитный* словари рекомендуют соотносить со словом *элита* – «отборные экземпляры животных и растений». Слово *элита* тем не менее развивало вторичное значение «избранные люди, сливки общества». В 90-е годы прошлого столетия это значение стало определяющим в узусе: в паре *элитный* – *элитарный* наметилась вариантность. Но тут же началась борьба прилагательных *элитный*, *элитарный*, причём слово *элитарный* стало побеждать. *Элитарной* называли не только школу, где могли учиться дети элиты, но и школу, где были для них подобраны лучшие учителя. *Элитарными* также назывались *вузы*, *клубы*, *различные мероприятия*. Слово настолько доминировало в СМИ, разговорной и публичной речи, что казалось, оно вытеснит слово *элитный*.

Спустя 5–6 лет мы видим прямо противоположную картину: *элитная* школа, *вуз* – это такие учебные заведения, в которых работают избранные профессионалы и куда стремятся все, в т.ч. и дети элиты. Слово стало сочетаться с очень большим количеством названий самых разных реалий: *элитная выставка*, *элитная протитутка*, *элитный ресторан*, *элитное агентство*, *элитное бельё*, *элитная пенсия*, *элитные вина*, *элитный гроб* и др.

Слово *продвинутый*, по мнению авторов этой монографии, не очень расширяет своё денотативное пространство и обозначает прежде всего лиц. Не согласимся с таким утверждением. И СМИ, и многие деятели науки, управленцы и президенты часто говорят *о продвинутых технологиях*, *продвинутых программах* или *проектах*, *продвинутых коллективах*, *группах*. Есть также *продвинутое направление в музыке*. И в рекламе – хотя это крайность – есть даже *продвинутое пиво*. Это значит, что в этом слове вместе с фрагментом семантики «передовой» всегда есть фрагмент «модный».

Точно так же ведёт себя слово *деликатный*. Ср.: *деликатный человек*; *деликатный творожок*; *деликатная стирка*; *деликатные вещи*; *деликатная формула*.

Очень активным гиперонимом является слово *формат*. Оно заменяет слова *форма*, *стандарт*, *вид*, *сценарий*, *жанр* (А.Н. Пахмутова: *Не пускают на ТВ, говорят не формат. Будет представлен новый формат передачи новостей. Саммит пройдёт в новом формате*).

Среди новаций в сфере употребления глагольной лексики можно отметить, что в последние 20 лет наибольшую активность приобрел префикс *от-*, который вытесняет другие глагольные префиксы:

отзвонить вместо *позвонить*,
отыграть вместо *сыграть*,
отслушать вместо *прослушать*,
отсмотреть вместо *просмотреть*,
отследить вместо *проследить*,
откомментировать вместо *прокомментировать*.

Пока это явление находится в узусе, но оно очень активно. Приведём пример. В последние два года мы уже ни разу не слышали *прокомментировать*, а только *откомментировать*. Большинство этих глаголов с префиксом *от-* пришло из профессиональной речи и имеет в своей семантике фрагмент «быстро завершить работу» (даже если она выполнена в полном объёме). Наличие этого фрагмента свидетельствует о том, что замена неравноценна. Особенно в случае *прокомментировать* – *откомментировать*. Так и хочется сказать *откомментировать* – это быстренько пробежаться по верхам, а *прокомментировать* – это дать серьёзные, часто глубокие сведения по поводу события. В глагольной сфере наблюдается не только замена одного глагола другим, но и конкуренция. Ср.: *купить* – *прикупить*.

Префикс *при-* здесь имеет значение добавления, т.е. «купить ещё что-то дополнительно». Узус показывает, что это значение утрачивается и остаётся значение «купить»: *Они прикупили у нас печатные и электронные СМИ. Кирсан Илюмжинов прикупил землю в Рио-де-Жанейро. Один из выпускников удачно прикупил себе яйца Фаберже.*

Как показывают примеры, здесь можно усмотреть не только простую конкуренцию, поддерживаемую близким глаголом *приобрести*, но и дополнительное значение смягчительного способа глагольного действия, т.е. значения «купить немножко», а само употребление здесь **ироническое**. И такие иронические контексты очень частотны, когда речь в СМИ идёт о сверхбогатых людях.

Конкуренция наблюдается и в случаях *позвонить* – *перезвонить*: *Перезвони нам, когда приедешь домой* (не второй, а первый раз!). Конкуренция наблюдается и в ряду *отзвонить* – *позвонить* – *перезвонить*. Изменение значения глагола *отъехать* («удалиться на некоторое расстояние») связано с его конкуренцией с глаголом *уехать*. Ср.: *Когда Солженицын отъехал* (здесь – уехал за границу), *все вздохнули, расслабились* (В. Войнович).

Очевидно, что здесь определённое влияние оказывает существительное *отъезжающие*.

Глагол *проговорить что-либо* в новом употреблении обозначает «детально обсудить какую-то ситуацию и в результате прийти к общему мнению, договориться». Например: *Своё стихотворение он проговорил (озвучил) на экзамене*.

В данном обзоре мы привели только часть наблюдений над активными процессами, изменяющими облик современной коммуникации на русском языке.

Литература

Активные процессы на рубеже XX–XXI веков / Отв. ред. Л.П. Крысин. – М., 2008.

Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1972.

Константинова А.Ю. Современные тенденции развития русского языка (активные процессы): Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка / Сост. Н.В. Кулибина. – М., 2010. – С. 126–141.

Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – С. 90–106.

Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. – М., 2008.

Орфографический словарь русского языка / Под ред. Б.З. Букчиной, И.К. Сазоновой, Л.К. Чельцовой. – М., 2008.

Толковый словарь иноязычных слов / Под ред. Л.П. Крысина. – М., 1998.

Хорошая речь / Под ред. О.Б. Сиротининой, М.А. Кормилицыной. 2-е изд., испр. – М., 2007.

Ширяев Е.Н. Современная теоретическая концепция культуры речи: Культура русской речи: Учебник для вузов. – М., 2000.

ЖИВЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ НОРМЫ

Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей произносительной нормы и исследованию причин, ведущих к появлению произносительных вариантов в речи наших современников.

Последние два десятилетия были отмечены в русистике повышенным вниманием лингвистов к проблемам, связанным с состоянием общей речевой культуры, к изменениям, происходящим в области норм современного русского языка. Либерализация всех сторон общественной жизни после начала «перестройки» неизбежно привела к снятию многих речевых запретов и ограничений. Изменилось и само отношение к норме. М.В. Панов отмечал ещё в самом начале эпохи гласности: «В 30–60-е годы господствовало такое отношение к литературному языку: норма – это запрет. Норма категорически отделяет пригодное от недопустимого. Теперь отношение изменилось: норма – это выбор. Она советует взять из языка наиболее пригодное в данном контексте» (Панов 1988). Сами нормы тоже изменяются, этот процесс ускоряется в периоды «социальных взрывов». В речи наших современников, получивших возможность говорить «без бумажки», можно услышать немало ошибок, отступлений от литературных норм.

Речевые ошибки могут касаться разных языковых уровней: это и лексические неточности, и неправильные морфологические сочетания слов, и некорректные синтаксические конструкции. В речи современных россиян можно встретить и немало фонетических ошибок. Орфоэпические рекомендации, зафиксированные в словарях и справочниках, часто не успевают за теми изменениями, которые происходят в реальной речевой практике. Так, в

области орфоэпии в последние годы значительно укрепились позиции так называемого новомосковского произношения, хотя «старые» нормы по-прежнему приводятся в качестве нормативных во многих новых орфоэпических справочниках.

В настоящее время с особой остротой стоит вопрос о повышении общего уровня речевой культуры. Для того чтобы уменьшить число ошибок в речи носителей русского языка, необходимо приложить огромные усилия, в этот процесс должны включиться все сознательные слои населения. Но главный груз ответственности падает на преподавателей-словесников, которые, прежде всего своим примером, должны вдохновлять своих учеников, прививать им вкус к правильной речи.

Нельзя не признать, что установление норм звучащей речи связано с рядом объективных трудностей. По сравнению с лексическими и морфологическими нормами, обладающими письменной традицией, нормы устной речи более уязвимы и проницаемы со стороны всякого рода нежелательных инородных вторжений.

Сам процесс живого говорения подчас исключает возможность обдумывания и сознательного упреждения даже известной говорящему речевой ошибки. Автоматизм устной речи укрепляет почву для различных аналогических влияний и уменьшает сопротивляемость общелитературной нормы во временном плане. Вследствие этого значительно расширяется сфера фонетической вариантности.

На речь конкретного носителя языка могут влиять различные внеязыковые факторы (Ганиев 1990, с. 110). Например, отклонения в произношении часто объясняются говором той местности, где говорящий провёл детство и юность. Существенное влияние на речь оказывает возраст говорящего, а также та социальная среда, в которой он находится. Немаловажным фактором, определяющим правильность речи является уровень квалификации и культуры человека, а также его сознательное стремление к совершенствованию собственной языковой компетенции. В пределах одной статьи невозможно рассмотреть подробно все из перечисленных факторов, но мы постараемся показать основные направления, по которым происходят изменения в современной произносительной системе.

Орфоэпические нормы русского языка, как известно, базируются на московском произношении. Этот факт объясняется некоторыми экстралингвистическими причинами. «Произносительные нормы современного русского языка сложились в своих важнейших чертах ещё в первой половине 17 века, но первоначально как нормы “московского говора”, которые лишь постепенно, по

мере развития и укрепления национального языка приобретали характер общенациональных» (Аванесов 1984, с. 20). Выгодное географическое положение Москвы, её важная роль в экономической, политической, культурной жизни страны привели к тому, что в говоре столицы отразились черты разных диалектных зон России. Даже после перевода столицы в начале XVIII века в Петербург общенациональные нормы русского произношения продолжали опираться на московское произношение. «Дело в том, что перевод столицы в Петербург произошёл тогда, когда общерусские нормы языка в основных своих фонетико-морфологических чертах уже сложились. В противоположность Москве, которая находилась в центре русской языковой территории, вновь построенная столица находилась на её периферии; она была лишена в своих окрестностях большого компактного русского населения» (Аванесов 1984, с. 27). Для смешанного разнодиалектного населения Петербурга в течение длительного времени московское наречие сохраняло свой образцовый характер. Тем не менее, московское произношение в новой столице постепенно подвергается некоторым изменениям, во-первых, под влиянием северновеликорусского диалектного окружения, а во-вторых, под влиянием побуквенного произношения, бытовавшего в среде многочисленного столичного чиновничества.

К числу северных по происхождению черт, распространённых в Петербурге-Петрограде, относится:

- а) одноступенная редукция гласной <о> после твёрдых согласных ([гърьда́], [мьлькó]);
- б) еканье ([н'есу́], [в'еду́], [п'ета́к], [т'ену́], [хóч'ет]);
- в) твёрдые губные вместо мягких на конце слова ([с'ем], [кроф], [гóлуп], [фкр'иф]);
- г) произношение мя[к:]ий, лё[к:]ий;
- д) произношение [шч']итáть, [шч'от];
- е) произношение су́[шн]ость;
- ж) произношение худó[ж'н']ик, прé[ж'д']е (Аванесов 1984, с. 27).

Под влиянием письменной формы языка в петербургском произношении появились такие черты как:

- а) побуквенное произнесение сочетаний **чт** и **чн** ([чт]о, коне[чн]о),
- б) отсутствие ассимилятивного смягчения согласных (ко[нв']ерт, [св']язь, спра[фк']и),
- в) произношение звука [а] на месте фонемы <a> после твёрдых шипящих в первом предупредном слоге (к сож[а]лению, ж[а]кет, ж[а]смин и некоторые другие).

«В течение двух столетий существовало два равноправных варианта произносительной нормы: московский и петербургский (ленинградский)» (Вербицкая 2001, с. 56). В настоящее время произношение москвичей и петербуржцев практически не отличается. В этом сыграло немаловажную роль развитие средств массовой информации, ориентированных на устную речь. В наши дни происходит нивелирование не только произносительных особенностей речи жителей двух столиц, но и дальнейшее расшатывание и исчезновение региональных диалектных черт.

Процесс унификации произносительных норм имеет весьма сложный и длительный характер. Распространение московского говора было обусловлено не только усилением роль СМИ в XX веке, но также и такими экстралингвистическими факторами, как развитие театрального и киноискусства, которые безоговорочно придерживались кодифицированного произношения. Однако это не означает, что в речи наших современников отклонений от орфоэпической нормы стало меньше. Постоянные миграции населения, увеличение числа жителей крупных городов за счёт перемещения в них людей из сельских местностей неминуемо приводят к тому, что городская речь начинает изобиловать элементами, привнесёнными из различных диалектных зон России. Такие элементы проникают даже в средства массовой информации, что естественно вызывает некоторую обеспокоенность лингвистов и нормализаторов русского языка. Например, частотными стали произнесения, характерные для южнорусских наречий. Так, в речи известного телеведущего Д. Диброва можно наблюдать многочисленные примеры произнесений, характеризующих южновеликорусское наречие (сам ведущий родом из Ростовской области): [как' и ф-прошлый рас] (*как и в прошлый раз*); [пъдвóд'им' итóг'и] (*подводим итоги*); [в-ъднóм' из-н'их] (*в одном из них*); [вам' иш'ó игрáт'] (*вам ещё играть*); [нът-кáждым' из-въпрóсьф] (*над каждым из вопросов*); [п'ат' раунд'ф' игры] (*пять раундов игры*); [к-съжал'ён'ью] (*к сожалению*), [нъ-льшад'áх] (*на лошадах*).

Как видно из примеров, отклонения от нормы в речи Д. Диброва касаются системы редукации гласных в безударном положении и реализации согласных фонем в позиции перед [и] на стыке слов.

Стоит отметить тот факт, что фонетические ошибки исправлять труднее всего, так как наши произносительные навыки в высшей степени автоматизированы. Они закладываются в детском возрасте и закрепляются в дальнейшей жизни, поэтому чем дольше человек живёт в диалектном окружении, тем сильнее оказыва-

ются его произносительные привычки. Только жёсткий самоконтроль может помочь человеку преодолеть свои речевые ошибки.

Итак, в основе современной произносительной нормы лежит московский говор. Речь москвичей изменялась с течением времени и имела несколько этапов своего развития. Известный исследователь нормы М.Л. Каленчук в одной из своих работ выделила как минимум три произносительные системы, последовательно сменявшие друг друга на протяжении XX века:

1) система произношения людей, чьи орфоэпические навыки сложились в конце XIX – 20-х годах XX вв.;

2) произносительная система, воплощённая в речи носителей русского литературного языка начиная с 20-х годов и примерно до 60-х годов;

3) система русского литературного произношения последней трети XX в. (Каленчук 2001, с. 165).

Эти орфоэпические срезы М.Л. Каленчук условно называет «старшей», «средней» и «младшей» произносительными системами (Там же, с. 166).

Для того чтобы лучше себе представить, из каких черт складывается современная орфоэпическая система, необходимо знать, что характеризовало предыдущие временные срезы. Новомосковское произношение во многом отличается от старомосковского, но некоторые черты старшей нормы продолжают бытовать в речи наших современников, давая таким образом почву для появления многочисленных орфоэпических вариантов. Рассмотрим основные отличительные черты старомосковского произношения и их судьбу в новомосковской норме.

1. Во-первых, следует отметить широко представленную в старомосковском произношении ассимиляцию согласных по мягкости: [кóн'ч'ьк] (*кончик*), [с'н'ек] (*снег*), [с'в'ет] (*свет*), [д'в'ер'] (*дверь*), [áр'м'иѝ] (*армия*), [лáф'к'и] (*лавки*), [рáз'в'ь] (*разве*), [с'л'ет] (*след*) и т.п. В современном русском языке смягчение первого согласного происходит не всегда. По-прежнему регулярно ассимиляция по мягкости осуществляется, когда рядом оказываются переднеязычные зубные перед зубными или передненёбными [ш'] и [ч']. В остальных случаях наблюдается большая вариативность, причём люди старшего и среднего поколения склонны к смягчению соседних согласных, а у молодёжи тенденция к отвердению согласного перед мягким продолжает укрепляться.

2. «Старшую» норму также характеризовало наличие особой фонемы <ж':>, которая противопоставлялась по звонкости глухой <ш':>: [ш':от] – [ж':от] (*счёт – жжёт*). Эта фонема была представлена внутри корня сочетаниями букв **жж**, **зж**, **жд**: *жуужжать*,

дрожжи, возжи, брюзжать, дребезжать, езжу, позже, дожди и т.д. В настоящее время произношение мягкого согласного на месте перечисленных сочетаний практически отсутствует, хотя может являться особенностью отдельных идиолектов (совокупность индивидуальных особенностей речи). Так, в речи москвичей ещё часто можно услышать произношение [дрóж':и] (*дрожжи*), [пр'ијэж':ь] (*приезжий*), [пóж':ь] (*позже*), [даж':и́] (*дожди*), которое можно считать нормативным.

3. Регулярным и обязательным в старомосковской норме было твёрдое произношение согласного в возвратной частице **-сь, -ся**: *сажусь, боюсь, борюсь, увижусь, люблюсь, горжусь, умываюсь; встретимся, увидимся, боимся, гордишься, увлекаемся, ложимся* и др. Эта черта практически полностью исчезла, хотя в речи некоторых пожилых людей можно услышать произношение [гаржусь] (*горжусь*), [ув'ид'ьмсь] (*увидимся*). Эта старомосковская черта часто используется артистами театров для создания специфического колорита речи при постановках спектаклей, относящихся к жизни прошлых двух столетий.

4. Заднеязычные согласные перед окончаниями прилагательных мужского рода единственного числа именительного падежа на **-ий** произносились твёрдо: *стро[г]ий, убо[г]ий, дол[г]ий, поло[г]ий, тон[к]ий, русс[к]ий, мяг[к]ий, одино[к]ий; ти[х]ий, вет[х]ий, безу[х]ий, лопоу[х]ий* и т.п. В наше время такое произношение можно услышать только в театральных постановках или в кинофильмах, изображающих жизнь России конца XIX – середины XX веков. То же самое относится и к следующей черте «старшей» нормы.

5. Нормативным было также твёрдое произношение заднеязычных перед глагольным суффиксом **-ивать**: *затра[г]ивать, подыс[к]ивать, встря[х]ивать, высту[к]ивать, пору[г]ивать, стас[к]ивать* и др.

6. Произношение сочетания **чн** как [шн] охватывало весьма широкий круг слов: *пустячный, коричневый, молочный, горчиный, булочная, стрелочник, сливочное, прачечная, яичница, скворечник, конечно, скучно, двоечник, подсвечник, горничная, порядочный, собачник, Ильинична, Фоминична* и т.д. Следует заметить, что не все слова, имевшие сочетание **чн**, произносились в соответствии с этой нормой. Слова книжные по своей стилистической принадлежности, как правило, читались с побуквенным произнесением этого сочетания: *гармоничный, вторичный, ритмичный, годичный, вечный* и др. Благодаря этой особенности произношения до сих пор сохраняются семантические противопоставления в таких устойчивых сочетаниях, как *серде[шн]ый друг – сер-*

де[ч'н]ый приступ; шапо[ч'н]ая мастерская – шапо[шн]ое зна-
комство; моло[шн]ая каша – моло[ч'н]ая кислота. Современные
орфоэпические словари рекомендуют произносить «по-старо-
московски» следующие слова: *скучно, конечно, скворечник, очеч-
ник, ячница, двоечник, горчичник, Саввична, Кузьминична, Фо-
минична* и некоторые другие. Стоит отметить, что в Петербурге
данное орфоэпическое правило часто нарушалось, и сочетания **чт**
и **чн** произносились побуквенно: [ч'то] (*что*), [счуч'нь] (*скучно*).
Эта тенденция наблюдается и в речи молодого поколения росси-
ян, которые склонны к побуквенному произношению слов.

7. Одной из заметных фонетических примет старомосковского
произношения была замена взрывных заднеязычных на щелевые:
[х каму] (*к кому*), [хто] (*кто*), [нохт'и] (*ногти*), [кохт'и] (*когти*)
и др. Эта черта не только перестала быть нормативной, но и пе-
реместилась в зону просторечного произношения.

8. Для речи людей старшего поколения продолжает оставаться
актуальным наличие звука [γ] («[г] фрикативное») в словах, отно-
сящихся к религиозной сфере: [γóспьд'и] (*Господи*), [бóуγ] (*бога*),
[јей-бóуу] (*ей богу*), [блáуо] (*благо*). Также считается норматив-
ным произношение этого звука в слове *бухгалтер* ([буγáлт'бр]), а
также в междометиях *ага, ого, эге, гоп*.

Старомосковское произношение имело ряд специфических
черт, касающихся системы вокализма. Рассмотрим лишь самые
яркие из них.

1. Для старомосковского произношения было характерно так
называемое эканье. «Эканье» – это несовпадение реализации фо-
немы <и> и фонем <а> <о> <э> после мягких согласных в первом
предударном слоге. Фонема <и> представлена звуком [и], а ос-
тальные перечисленные фонемы – звуком средним между [и] и
[э]. Таким образом, в соответствии со старшей нормой слова *мила*
и *мела* произносились по-разному. Младшей норме соответствует
«икающее» произношение. Иканьем называется неразличение
фонем <и>, <а>, <о>, <э> в первом предударном слоге и совпаде-
ние их в одном звуке – [и]: *сидеть, седесть, пятно, село*. Сейчас
уже смело можно сказать, что младшая норма полностью победи-
ла старшую.

2. К характерным чертам старомосковского произношения
можно отнести особенность реализации фонемы <а> в 1-м преду-
дарном слоге после твёрдых шипящих и [ц]. В таких словах, как
Шаляпин, Ушаков, жара, шагать, шампанское, вожака, шалить,
двадцати <а> произносилась как звук близкий к [ы]: [жыра́],
[шыга́т']. В настоящее время в соответствии со старшей нормой
рекомендуется произносить слова *жалеть, к сожалению, жакет,*

жасмин, ржаной, лошадей, двадцати, тридцати и некоторые другие. Следует отметить, что в речи молодых людей всё чаще можно услышать произношение указанных слов с гласным [а] в первом предупредительном слоге: *ж[а]кет, ж[а]смин*.

3. Отличить москвичей от петербуржцев можно было по произношению окончаний глаголов настоящего времени. Формы 3-го лица множественного числа у глаголов 2-го спряжения в Москве произносились с гласным [у] вместо петербуржского (а теперь и новомосковского) [ь]: *любят, ходят, спорят, смотрят, ненавидят, лечат, верят, строят, произносят, будят*. В настоящее время старомосковский вариант получил статус разговорного, а иногда и просторечного произношения.

Сопоставление особенностей старомосковского и новомосковского произношения позволяет объяснить наличие произносительных вариантов в речи наших современников. Орфоэпические справочники по-разному оценивают эти варианты. Одни варианты произнесения рекомендуются как правильные, другие – как допустимые, а третьи считаются грубо неправильными.

Как же найти критерии разграничения правильного от неправильного? Признание правильности речи, нормативности тех или иных языковых фактов должно опираться не на субъективную оценку и личный вкус, а на наличие трёх основных признаков:

- 1) массовость и регулярность употребления;
- 2) общественное одобрение данного языкового явления;
- 3) соответствие этого факта основным тенденциям в развитии языка, исторической перестройке языковой системы (Горбачевич 2000, с. 4).

Следует заметить, что массовый характер некоторых произносительных ошибок (например, *позвóнишь* вместо *позвонíшь*) не даёт основания считать их нормой. Только при условии наличия в обществе одобрения по отношению к произносительному варианту, при использовании этого варианта в авторитетных источниках, можно рассчитывать на то, что он будет зафиксирован в словарях как допустимый.

Наблюдение за речью современных носителей русского языка, позволяет сделать некоторые выводы относительно состояния произносительных норм в наше время.

Во-первых, некоторая расшатанность самого понятия «норма» связана с общей либерализацией общественной жизни, которая привела к либерализации языковой. «В целом литературно-языковая норма становится менее определённой, обязательной; литературный стандарт становится менее стандартным» (Костомаров 1999, с. 5). Это замечание В.Г. Костомарова относится ко

всем формам речевой деятельности, в том числе и к произносительной сфере. Демократизация общества значительно расширила круг людей, выступающих публично. На радио и телевидение пришли работать новые сотрудники, журналисты, часто не в полной мере владеющие орфоэпическими нормами. Изготовители рекламной продукции также зачастую допускают в своих звучащих текстах ошибки, которые таким образом тиражируются с помощью теле- и радиоэфира на всю страну и откладываются в языковом сознании людей.

Во-вторых, стоит отметить, что фонетические ошибки часто бывают связаны с зонами остаточного функционирования некоторых черт старомосковского произношения. Следует признать, что речь молодого поколения практически полностью подчиняется закономерностям, присущим новомосковской произносительной норме. В области вокализма «икающее» произношение практически полностью вытеснило «экающее». Что касается произношения согласных, то необходимо сказать о том, что оно в большой степени находится под влиянием письменной формы речи. Это выражается, например, в отмене необходимости ассимилятивного смягчения согласных перед мягкими: отсутствие формального показателя мягкости на письме ведёт к твёрдому произношению там, где по «старшей» норме следовало произносить мягкий согласный: [дв'ер'], [св'ет], [зд'ес']. Влияние письма сказывается и на произношении сочетаний согласных **чт** и **чн**: всё чаще можно услышать варианты [ч'то, коне[ч']но, ску[ч']но. Мягкое произношение [с'] в возвратных суффиксах (*бою[с']*), мягкое произнесение заднеязычных в прилагательных на *-ий* (*ти[x']ий*) и в глаголах с суффиксом *-ива-* (*подпры[г']ивать*) – это тоже влияние орфографии на произношение. Ещё в середине XX века Л.В. Щерба предсказывал такую возможность в развитии произносительных норм: «...Будущее русское образцовое произношение пойдёт по пути сближения с письмом» (Щерба 1957, с. 111). Как видим, предсказание великого лингвиста сбылось.

Невозможно переоценить роль литературного произношения. Это один из важнейших показателей общего культурного уровня человека. К сожалению, в наше время в школьной практике детям прививается ложное представление о приоритете письменной формы речи. А ведь правильное произношение слова имеет не меньшее значение, чем верное его написание. Это связано с тем, что слушатель, вовлечённый в коммуникативный процесс, склонен переносить своё впечатление от оформления речи на общий культурный уровень говорящего. Если говорящий плохо знает об исключениях в нормированном произношении, то неизбежно

снижается впечатление о самом существе речи, коммуникативные задачи оказываются невыполненными.

Между тем, на уроках русского языка у учителя зачастую не остаётся времени на то, чтобы объяснить важность фонетического оформления речи. И всё же учитель-словесник должен понимать, что навыки правильного произношения закладываются в самом раннем возрасте, поэтому чем раньше будет начата работа по исправлению орфоэпических ошибок ребёнка, тем лучших результатов в этой области можно добиться.

Литература

- Вербицкая Л.А.* Давайте говорить правильно. – М., 2001.
- Ганиев Ж.В.* Русский язык. Фонетика и орфоэпия. – М., 1990.
- Горбачевич К.С.* Словарь трудностей произношения и ударения. – СПб., 2000.
- Зарва М.В.* Русское словесное ударение: Словарь. – М., 2001.
- Иванова Т.Ф.* Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические формы. – М., 2006.
- Иванова Т.Ф., Черкасова Т.А.* Русская речь в эфире. Комплексный справочник. – М., 2000.
- Каленчук М.Л.* Об устойчивости орфоэпического навыка // Жизнь языка: сборник к 80-летию Михаила Викторовича Панова. – М., 2001.
- Каленчук М.Л., Касаткина Р.Ф.* Словарь трудностей русского произношения. – М., 1997.
- Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. – СПб., 1999.
- Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р.И. Аванесова. – М., 1989 и последующие издания.
- Панов М.В.* Русская фонетика. – М., 1967.
- Панов М.В.* Современный русский язык. Фонетика. – М., 1979.
- Панов М.В.* Из наблюдений над стилем сегодняшней периодики // Язык современной публицистики. – М., 1988.
- Щерба Л.В.* О нормах образцового русского произношения // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА НА УРОКАХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (на материале невербальных средств коммуникации)

Расширение сферы взаимодействия между странами и народами, особенно в последние десятилетия, обусловленное как объективными, так и субъективными причинами, вызвало к жизни насущную необходимость подготовки не просто специалистов, владеющих навыками и умениями говорить, аудировать, читать и писать на иностранном языке и соответственно могущих его преподавать, но в первую очередь специалистов, владеющих им как средством межкультурной коммуникации, то есть понимающих «душу» других народов и умеющих общаться на их родном языке, исходя из особенностей этой «души».

В то же время следует воспринимать как парадоксальную ситуацию, когда человек, считающийся владеющим определённым вербальным языком, продолжает пользоваться невербальными средствами своего родного языка. Налицо явная недооценка роли и места невербальных средств коммуникации в системе подготовки специалиста соответствующего профиля, происходящая, на наш взгляд, как из-за неоправданного невнимания к данному аспекту обучения, так и из-за недостаточной информированности по данному вопросу. Восполнению соответствующего пробела и посвящена настоящая статья.

Позволим себе напомнить, что определённая часть информации может быть транслирована от адресанта к адресату не только через посредство вербальных средств коммуникации, но и **невербально**, с помощью особого языка, который в лингвокультурологических работах получил название **соматического** (от греческого soma – «тело»). Изучением отражения поведения человека в его внешних проявлениях занимается такая наука, как кинесика.

Поскольку все вышеназванные проявления во многом связаны с эмоциональным фактором, необходимо подчеркнуть следующее: в структуре человеческой личности эмоции занимают значительное место, характеризую отношение человека к факту, событию, поступку, другому человеку и, следовательно, несут оценочную нагрузку. Внешне эмоции проявляются в выразительных движениях.

Специалисты считают, и с этим трудно не согласиться, что 50% информации несут жесты и мимика. Они особенны и не всегда определённы, отражают состояния и отношения людей, являются наглядным отражением мысли и, что самое главное для исследований в области языка и культуры, имеют национальную специфику, на рассмотрении которой мы и сосредоточимся в настоящей статье.

Для начала остановимся на выяснении того, что именно входит в состав соматического языка, относящегося, как известно, к такому направлению в языкознании, как паралингвистика. В его состав входят, по крайней мере, четыре основных явления:

во-первых, сюда относятся жесты – значащие телодвижения, которые реализуются как сознательно, произвольно, в расчёте на собеседника, так и, как говорилось выше, на подсознательном уровне;

во-вторых, это мимика – значащие движения человеческого лица;

в-третьих, составной частью соматического языка следует считать позы – значащие положения человеческого тела, сохраняемые в течение определённого времени;

в-четвёртых, выражение лица – значащее фиксированное положение лицевых мышц.

Все четыре названных явления, обладая как произвольностью, намеренностью, так и непроизвольностью, в известной степени сближаются с тем, что называется физиологическим термином «симптомы», тем более, что непроизвольные движения тела являются как бы ответными реакциями на разного рода физиологические состояния (радость, гнев, страх и пр.).

Для сопоставительных исследований язык интересен и значим в первую очередь тем, что он позволяет увидеть, как представители разных лингвокультур, носители разных языков, по-разному, подчас весьма отлично, используют всё богатство паралингвистических средств. Попробуем взглянуть на интересующую нас проблему, опираясь на данные по двум наиболее ярким, на наш взгляд, явлениям в составе соматического языка: языку жестов и мимики. Особо подчеркнём, что в поле нашего зрения нахо-

дится только то, что реализуется **сознательно, произвольно и социально** кодифицируется.

Интерес к жесту в истории европейского языкознания известен ещё с античных времён, когда проблема происхождения языка вызвала к жизни теорию примата жестового языка по отношению к звуковому. Позднее проблема жестового языка приобрела прикладной характер, поскольку встал вопрос создания алфавита для глухонемых. В последние десятилетия изучение жестового языка такими научными дисциплинами как семиотика, социолингвистика, теория коммуникации, этнопсихолингвистика, лингвокультурология, лингводидактика переживало как периоды подъёма (60–80-е годы прошлого столетия), так и спада.

Умению жестикулировать во время публичного выступления в России, равно как и в Западной Европе, отводилась большая роль, а известный государственный деятель России XIX века, реформатор М.М. Сперанский характеризовал его следующим выразительным образом: «Рука тогда только должна действовать, когда нужно дополнить понятия. Холодный разум не имеет права к ней прикасаться, рука движется тогда только, когда ударит в неё сердце».

Жест и мимика, тесно связанные с вербальным языком, являются выразителями мысли и не просто – жест «предупреждает слово, как молния предупреждает гром» (Волконский 1913). Известно, что великий К. Станиславский так учил своих актёров: «При словесном общении говорите не столько уху, сколько глазу», обращая внимание на роль жеста и мимики в игре актёра. «Каждое движение души имеет своё естественное выражение в голосе, жесте, мимике. Движения должны отвечать диалогу и смыслу слов» – писал гений ораторского искусства Цицерон (Акишина, Кано 1991, с. 141).

Исследования специалистов в области языкознания, этнографии, антропологии и ряда других областей научного знания показали, что жест представляет собой весьма релевантный элемент коммуникации в Латиноамериканском регионе (например, в Колумбии даже издан специальный словарь, охватывающий 2000 жестов), в таких европейских странах как Италия, Франция, Испания. Установлено, что народы, живущие на севере, а также жители азиатской Японии, жестикулируют значительно меньше. Что же касается наших соотечественников, то они жестикулируют, например, больше, чем соседние финны, но меньше, чем темпераментные французы (достаточно вспомнить, в частности, богатейший жестовый арсенал выдающегося комика французского кино Луи де Фюнеса!).

Учёные предполагают биологическое происхождение жестов, так как они свойственны и представителям животного мира. Развивая данную мысль, Дарвин писал, что жест, означающий отрицание (покачивание головой из стороны в сторону), совпадающий практически у всех известных народов мира, якобы возник из естественного движения ребёнка, отказывающегося от материнской груди. Это утверждение представляется нам спорным, поскольку родственные болгары при отрицании делают головой так, как мы, русские, делаем при согласии.

На сегодняшний день наука пока не в состоянии объяснить, почему один и тот же смысл у разных народов передаётся разными кинесическими средствами: так жест жителя Японии «иди сюда» понимается жителем России как «до свидания», а японский жест «уволен с работы» – как «я сыт» (Акишина, Кано 1991, с. 142). Одна и та же фраза, по-разному интонированная, подкреплённая различными жестами, способна приобретать диаметрально противоположные значения. Так «Вы!», произнесённое с одновременным прижатием рук к груди и покачиванием головы может восприниматься как осуждение, так и признательность.

Жест в состоянии заменить и слово, и фразу: например, в ответ на вопрос «Как живёшь?» в русском лингвокультурном узусе, как известно, демонстрируют вытянутый вверх большой палец, что означает «отлично»; существуют жесты, сами по себе являющиеся сигналами: рукопожатие, поцелуй и т.д.

Известен ряд классификаций жестов. Так французский социолог А. Греймас предлагает классифицировать жесты по той роли, которую они играют в составе звуковой речи, деля их на: а) практические, б) мифические (символические), в) ритмические.

Видный специалист в области сопоставительного изучения языка жестов Т.М. Николаева, развивая данную мысль, предлагает выделять следующие типы жестов:

1. Так называемые жесты условные, принятые в данном этносе в различных ситуациях общения. К примеру, «показать кончик языка» – у русских имеет смысл «поддразнивания», тогда как для жителя Индии это выражение гнева, Китая – угрозы, а у южноамериканских индейцев майя – мудрости.

2. Жесты безусловные, понятные всяк существу без комментария, чьё восприятие, как правило, не нуждается в специальной подготовке, несмотря на то, что они далеко не просты по своей структуре и функции в речи. Они подразделяются на:

а) указывающие жесты (когда человек показывает на окружающих людей или предмет);

б) показывающие жесты или передающие (если они передают

объекты речи – это изображающие жесты, а если эмоции – то эмоциональные).

3. Жесты подчёркивающие, которые сами по себе значения не имеют, однако помогают лучше понять мысль.

4. Жесты ритмические, использующиеся тогда, когда продуцент подчёркивает не отдельные места в речи или слова, а всю речь. К этой группе относятся и так называемы жесты неуверенности, колебания, возникающие в ситуации незнания продуцентом как точнее выразить имеющуюся интенцию (пожатие плеч, разведение руками) (Николаева 1969).

Приведённую выше классификацию можно считать классификацией по формальному признаку; классификация по содержательному признаку, предложенная Н.И. Смирновой, значительно шире и включает в себя следующие параметры (приведём только часть из них, остальные рассмотрим ниже): а) жесты приветствия и прощания; б) жесты привлечения внимания, подзывающие, приглашающие; в) запрещающие жесты и телодвижения; г) жесты угрозы и т.п. – жесты, мимика, телодвижения, заменяющие в речи элементы языка. К жестам, мимике, телодвижениям, сопровождающим в речи элементы языка, относятся: а) жесты указательные, б) описательно-изобразительные и др. И первая, и вторая группы относятся к числу так называемых «коммуникативных» жестов, мимики, телодвижений, помимо которых выделяются ещё и «модальные» и «эмоциональные» группы (Смирнова 1977, с. 219–247).

Считается, что безусловные описательные жесты доступны пониманию всех людей, и, когда носители иного языка и культуры сталкиваются с непониманием, то они переходят на описательные жесты. В целом это не лишено смысла, но только с учётом двух моментов: во-первых, привычки обращать внимание на жесты и, во-вторых, однозначности – неоднозначности даже описательного жеста, что связано с **национально-культурной спецификой** жизни разных народов. В частности русский жест «есть» (рука держит воображаемую ложку и подносится к губам) не соответствует ни китайскому, ни вьетнамскому (два пальца вытянуты, имитируя палочки для еды, и подносятся к губам).

Как уже неоднократно отмечалось, жест национален, более того, существует даже этикет жеста. Например, в русской культуре считается дурным тоном, как известно, показывать на что-либо и, особенно, на кого-либо пальцем. Любопытно, что, говоря о рукопожатии, русский писатель Куприн отмечал, что по нему можно не только узнать отношение к тебе человека, но и понять его характер. С этим трудно не согласиться, так как индивидуальность

рукопожатия в русском культурном ареале огромна, и даже незначительные писательские ремарки по поводу того, как персонажи здороваются, как складывают руку и т.п., дают русскому читателю представление о том, каковы же они на самом деле (подать два пальца означает высокомерие, а руку «лодочкой» – смущение и т.д.).

А как обстоит дело с рукопожатием у других народов? По мнению исследователей, типично американское рукопожатие – это «рукопожатие политика», обычная его форма – взять руку собеседника правой и накрыть сверху левой рукой. Другая форма – пожимая руку правой, хлопнуть по плечу левой рукой. Этот приём, однако, в первую очередь допустим между близкими друзьями, так как большинство других людей чувствует себя при этом весьма дискомфортно. Несмотря на это, многие политики упорно поступают именно так (Ниренберг, Калеро 1990, с. 11).

Что же касается англичан, то для них жест рукопожатия довольно редок и имеет место, например, при встрече после долгой разлуки, в качестве признания за услугу и жеста примирения, после заключённой сделки и т.д. Сослуживцы, встречаясь каждое утро, как правило, не обмениваются рукопожатиями, поэтому нередко англичанина, приехавшего в Россию, утомляют традиционные русские приветствия и он жалуется, что у него «руки болят».

Вот ещё некоторые примеры соматических несовпадений. Соединённые в кружок большой и указательный пальцы во Франции означают «ноль», в Японии – «деньги», в государствах Средиземноморья – «гомосексуалист», а в США и других англоязычных странах – «О'кей».

Касание указательным пальцем виска при разговоре почти везде воспринимается как намёк на то, что собеседник «не в своём уме». Кроме Голландии, где этот жест означает, что у собеседника «ума палата». Сомнения в умственных способностях оппонента выражаются по-голландски постукиванием указательным пальцем в середину лба.

Коснуться указательным пальцем щеки и поворачивать им – жест итальянца, увидевшего красивую девушку. Если здесь же, разговаривая, вы машинально ущипнёте себя за ухо, ваш собеседник подумает, что вы считаете его гомосексуалистом.

Турки говорят «нет», откидывая голову назад и высоко поднимая брови. Иногда ограничиваются только вскидыванием бровей. Когда же они крутят головой из стороны в сторону, это означает «не понимаю».

Если, находясь в Англии, кому-то захочется жестом показать знак «V» (виктория, победа), который, кстати, является безэкви-

валентным для русского лингвокультурного узуса, то следует быть осторожным: ладонь при этом непременно должна быть повернута наружу, так как «V» с ладонью внутрь означает сомнения в сексуальных возможностях собеседника и т.д.

Если сравнить русский жест с жестами жителей Европы, то можно заметить, что мы почти не пользуемся синхронными движениями обеих рук, жестикация осуществляется лишь одной, преимущественно правой, рукой.

Не зная иностранного языка, люди особенно внимательно следят за невербальными средствами коммуникации, пытаются их расшифровать, но, поскольку они не владеют национальной спецификой соответствующего языка, прочтение зачастую бывает неадекватным. Так безэквивалентный для русского языка и культуры американский жест – два параллельно расположенных кулака с вытянутыми вертикально большими пальцами, обозначающий нечто вроде «удачи тебе», «будь здоров», воспринимается жителями России совершенно противоположно, а именно как жест угрозы.

Расстояние общения у русских меньше, чем, например, у большинства жителей Востока, но в то же время по сравнению с испанцами оно значительно больше. Официальная же зона общения носителей русского языка определяется расстоянием, равным длине двух рук, протянутых для рукопожатия, а дружеское – длине двух рук, согнутых в локте. Любопытная деталь – в настоящее время восточные народы, общаясь с жителями Европы и Америки, так же пользуются рукопожатием, сохраняя при этом свою «восточную» дистанцию, заключающуюся в том, что они стоят дальше от собеседника, чем русские при рукопожатии, и чтобы дотянуться до него рукой, вынуждены наклоняться вперёд. Подобная поза, по мнению европейцев, выглядит слишком подобострастно, но есть и другая особенность: нередко представители Востока, подходя на расстояние, необходимое для рукопожатия, в стремлении сохранить привычную дистанцию отодвигают назад верхнюю часть туловища, а это, по мнению европейца, представляет собой высокомерное, горделивое приветствие.

В продолжение приведём ещё ряд примеров сопоставлений американских соматических единиц, отмеченных национально-культурной маркированностью, с их русскими аналогами, являющимися в смысловом отношении либо нейтральными, либо имеющими иную национально культурную маркированность.

Американские примеры заимствованы из упомянутой выше публикации американских психологов Джерарда Ниренберга и Генри Калера «Читать человека – как книгу».

В американской лингвокультуре расстёгнутый пиджак (куртка), а ещё больше сам факт его снятия в вашем присутствии, символизируют то, что собеседник вам доверяет. По мнению специалистов, взаимного согласия наблюдается гораздо больше среди людей в расстёгнутых пиджаках, чем среди тех, кто застёгнут на все пуговицы. Позы и жесты, как бы говорящие: «Идём вместе» – люди сидят, расстегнув пиджаки, не скрещивая рук и ног, сдвинувшись на краешек стула и наклонившись к партнёру через разделяющий их стол.

В русской лингвокультуре расстёгнутый пиджак не передаёт никакой информации, правда в России в последнее время в сфере международной политики всё чаще стали практиковать встречи «без галстука».

Поза «скрещённые ноги» в виде «цифры четыре» во время беседы одним или обоими участниками в Америке означает, что конфронтация достигла наивысшей точки. Как считают исследователи, нет ни одной из них, которая закончилась бы согласием, если хотя бы один из участников продолжал сидеть, скрестив ноги. Любопытный факт: во время Второй мировой войны в Германии из-за привычки держать в правой руке вилку провалилось много американских агентов. Можно себе представить, сколько бы ещё агентов провалилось, если бы немецкая контрразведка обратила внимание на пресловутую «цифру четыре»!

Жители России чаще всего так не сидят, а если и сидят, то совершенно нецеленаправленно, исходя лишь из соображения удобства.

Ниренберг и Калеро приводят следующий пример. Однажды молодой человек обсуждал различные книги с известным специалистом в области невербального языка профессором Реем Бэрдуистеллом и на вопрос последнего об одном современном классике, дотронувшись до своего носа, ответил, что книга ему очень понравилась. Профессор выразил на этот счёт сомнение, и студент, не понимая, чем он выдал себя, признался, что прочитал лишь несколько страниц, показавшиеся скучными.

Касание носа или лёгкое его потирание, обычно указательным пальцем, в американской культуре чаще всего означает «Нет!»; вместе с тем этот жест может выражать и сомнение, и затруднительное положение. У оратора подобный жест означает, что он сомневается в реакции аудитории.

В русской лингвокультуре данный жест сигнализирует, на наш взгляд, лишь об одном – чешется нос.

«Купол» – пальцы соединены наподобие купола храма – этот жест для жителей Америки означает доверительность отношений,

а также некоторое самодовольство, уверенность в своей непогрешимости, эгоистичность и гордость. Он немедленно сообщает, что человек абсолютно уверен в том, что говорит. Неслучайно знаменитые сыщики – английский Шерлок Холмс и американский Неро Вольф, объясняя ход «элементарных» заключений своим биографам, обычно принимали такую позу.

Для жителей России этот жест чаще всего означает, что человек находится в состоянии раздумья.

Позванивание монетами в кармане. Американские учёные считают, что люди, постоянно практикующие это, очень озабочены по поводу денег или их нехватки. Ниренберг и Калеро ссылаются на рассказ об одном кинорежиссёре, постоянно звенящем монетами в кармане брюк и объясняющем своё поведение стремлением напомнить самому себе о времени, которого нет.

Полагаем, что для носителя русского языка и культуры подобное невербальное поведение не означает ничего.

И, наконец, американские соматические единицы типа «захвата территории» («ноги на стол») и возвышения (начальник встаёт над сидящим подчинённым). При этом начальник стоит сзади стола, как бы на личной территории подчинённого, и держит руку в кармане, большой палец наружу, что является характерным жестом авторитета не только в США, но и в Западной Европе.

Соматическая единица «ноги на стол» может быть рассмотрена с позиции русской лингвокультуры лишь в ситуации расслабления и отдыха в домашних условиях; относительно «возвышения» можно с уверенностью сказать, что в общении начальник – подчинённый в русском лингвокультурном пространстве подчинённому предписано встать, если встал начальник. Большой же палец наружу, в кармане, здесь не означает ничего.

Так если рассмотреть некоторые примеры из русской и английской паралингвистики, в частности коммуникативные жесты, мимику и телодвижения, то мы увидим следующее:

а) **Английский язык и культура:** *Поцелуй* – встречается в английском общении редко, как правило, у женщин или при интимных отношениях мужчины и женщины. Как жест приветствия и прощания в английском языке и культуре он отсутствует. *Объятия* – как форма приветствия в АЯиК отсутствует. Её можно наблюдать в интимном общении мужчины и женщины, в общении женщин и в общении мужчин;

б) **Русский язык и культура:** *Поцелуй* – как форма приветствия наблюдается в общении мужчин и женщин. *Троекратный поцелуй* в РЯиК встречается в общении мужчин и женщин. *Объятия* – как форма проявления равенства и братства. И т.д.

В заключение остановимся ещё на одном аспекте, позволяющем сделать процесс обучения языку как средству межкультурной коммуникации более целенаправленным и мотивированным. Полагаем, что следует исходить из того, что под влиянием национальной культуры, обычаев, воспитания одни формы выражения чувств предпочитают другим. Следовательно, чем больше случаев расхождений в форме выражения чувств, тем **своеобразнее** культура, что и необходимо учитывать при обучении. И здесь представляется уместным сослаться на наблюдения Н.В. Гоголя, посвящённые движениям в танце, очень близким к жестам: «...Посмотрите, народные танцы являются в разных углах мира: испанец пляшет не так, как швейцарец... русский не так, как француз... Северный русс не так пляшет, как малороссиянин, как славянин южный, как поляк, как финн: у одного танец говорящий, у другого бесчувственный; у одного бешеный, разгульный, у другого спокойный; у одного напряжённый, тяжёлый, у другого лёгкий, воздушный. Откуда родилось такое разнообразие танцев? Оно родилось из характера народа, его жизни и образа занятий. Народ, прошедший горделивую и бранную жизнь, выражает ту же гордость в своём танце; у народа беспечного и вольного та же безграничная воля и поэтическое самозабвение отражаются в танцах; народ климата пламенного оставил в своём национальном танце ту же негу, страсть и ревность» (Гоголь 1953, с. 115).

Литература

Акишина А.А., Кано Х. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. – М., 1991.

Волконский С. Выразительный человек (сценическое воспитание по Дельсарту). – СПб., 1913.

Гоголь Н.В. Петербургские записки 1836 г. // *Гоголь Н.В.* Собр. соч.: В 6 т. – М., 1953. – Т. 6.

Мишин А.В. Невербальные средства коммуникации и их функционирование в художественном тексте: Автореф дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2005.

Николаева Т.М. Структура речевого высказывания и национальная специфика жеста // Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. – М., 1969. – С. 73–87.

Ниренберг Дж., Калеро Г. Читать человека как книгу. – М., 1990.

Смирнова Н.И. Сопоставительное описание элементов русской и английской кинесической коммуникации // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Вследствие активных миграционных процессов во многих регионах России получает всё большее распространение совместное обучение русскоязычных детей и детей, для которых русский язык не является родным. Подобное совмещённое обучение вызывает ряд теоретических и практических методических проблем, которые требуют серьёзного научного осмысления.

Сегодня большое количество детей обучается в обычных классах российских общеобразовательных школ, что, с одной стороны, способствует более быстрой и успешной социализации, но, с другой стороны, создаёт трудности для всех участников учебного процесса: и для детей мигрантов, так как, попадая в новую, пока не понятную для него среду, ребёнок может испытать лингвокультурный шок, который, скорее всего, скажется на его дальнейшем развитии; и для учителей, работающих в этих классах, так как возникает проблема обучения детей с разным объёмом языковых, социальных (или фоновых) знаний, с учётом которых строится школьная программа.

Обучение детей мигрантов – проблема актуальная для всех городов России. Так, например, по свидетельству М.В. Марковой, в последние 10 лет в Санкт-Петербурге появились школы, в которых количество учащихся с неродным русским языком достигает 30% от общего числа учеников (Маркова 2007, с. 3).

«Состав иностранцев нового зарубежья в отдельных федеральных округах России имеет свои особенности, которые выражают миграционные предпочтения граждан нового постсоветского пространства. Каждый регион страны имеет своих “фаворитов” из числа граждан бывших союзных республик. Из этого распределения “новых” иностранцев по федеральным округам

России можно заметить, что перевес в их составе имеют <...> выходцы из Закавказья, Средней Азии и Казахстана. Так, например, в Приволжском и Сибирском округах граждане перечисленных стран составляют 82–84% от всех иностранцев стран СНГ и Балтии. В Южном и Уральском округах граждане Закавказья, Средней Азии и Казахстана составляют 3/4 всех граждан стран нового зарубежья. В остальных округах России доля их составляет 50–52%. В округах, расположенных в азиатской части России, увеличивается роль граждан Китая, при этом уменьшается значение долей граждан других азиатских стран. В Уральском округе граждане Китая составляют 40% всех иностранцев старого зарубежья, Турции – 17%, Вьетнама – 15%. Вместе с ними граждане других азиатских стран составляют 73% всех иностранцев из стран старого зарубежья» (Сигарева 2007).

Перед российской системой образования встала очень важная и трудная задача – интегрировать детей мигрантов в российское общество. Возникает необходимость учитывать потребности как самих детей, так и учителей, которые, по сути, работают в полиэтнических классах и сталкиваются с проблемой обучения детей с разным уровнем владения языком. Решением может стать осуществление индивидуального подхода к каждому ребёнку. В любом классе есть дети, которые могут все этапы урока пройти быстро, часть материала усвоить самостоятельно, они способны к выполнению творческих заданий. Есть учащиеся, способные выполнять конструктивные задания, требующие переноса знаний в новую ситуацию, а есть учащиеся, которые могут выполнять задания репродуктивного характера, и им постоянно требуется помощь учителя. Если в таком классе оказываются учащиеся, для которых русский язык не является родным, это создаёт дополнительные трудности для всего коллектива. Как в такой ситуации построить урок, в рамках которого учащиеся получили бы тот тип заданий, который способствовал бы оптимальному усвоению знаний, в соответствии с уровнем их языковой подготовки, их индивидуальными особенностями?

Т.Б. Михеева обращает внимание на то, что «современная ситуация в полиэтнических школах такова, что в одном классе обучаются вместе с русскими детьми дети-мигранты нескольких национальностей. Причём родными языками этих детей являются языки разных групп (семей), например, армянский, азербайджанский, чеченский, турецкий, украинский, таджикский и др. Естественно, что в таком классе учёт особенностей языка при обучении русскому языку невозможен, да и нецелесообразен. Инокультурный режим коммуникации – специфика проявлений в процессе

межнационального общения совокупности языка, менталитета, норм и правил поведения представителей другой этнической общности. Национальные режимы коммуникации взаимно влияют на людей, вынуждая их адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности. Важной тенденцией современной лингводидактики является стремление к повышению эффективности обучения путём оптимизации и модификации существующих подходов» (Михеева 2009, с. 23).

Как отмечают Е.А. Гогун, Л.В. Савельева, Г.С. Щеголева: «Появление в нашей стране большого количества классов с полиэтническим составом учащихся ставит перед специалистами целый комплекс сложных задач. Главной из них представляется разработка принципиально новой образовательной модели, которая предполагает совместное обучение русскоязычных детей и инофонных и сможет обеспечить освоение ими всех видов компетенций (предметных и универсальных) в соответствии с требованиями Государственного стандарта. Причём имеется в виду стандарт для школ с обучением русскому языку как родному» (Гогун, Савельева, Щеголева 2009, с. 60).

Последнее десятилетие характеризуется постоянно усиливающимся притоком в Москву из стран ближнего зарубежья и национально-государственных субъектов Российской Федерации нерусского населения, для которого русский язык не является родным. У представителей всех этносов, населяющих Москву, возникает дилемма между стремлением сохранить свою включённость в общероссийский социокультурный контекст и стремлением не порывать с истоками своей национальной культуры. Выходом из возникшего противоречия могло бы стать построение такой системы образования, которая включает национальный компонент, опирающийся на идеи полилога культур и полилингвизма.

В программе учебно-воспитательных учреждений этого типа должно быть представлено всё богатство национальной культуры, уклад жизни народа, его традиции, нормы поведения, духовные цели и ценности. Идея этнокультурного образования получает своё воплощение в разных формах. Это дошкольные образовательные учреждения, учебно-воспитательные комплексы (УВК), работающие по программе только начальной школы, факультативное обучение, а также общеобразовательные школы и УВК, где работа в этнокультурном направлении ведется и в младших, и в старших классах, лицеи, колледжи. В настоящее время в московских учреждениях с этнокультурным (национальным) компонентом изучаются языки, культура и традиции татар, евреев,

русских, украинцев, армян, грузин, корейцев, литовцев, азербайджанцев, цыган, поляков, немцев.

Дети, для которых русский язык не является родным, на разных этапах обучения испытывают трудности с освоением различных видов речевой деятельности. Если они обучаются в российской школе с первого класса, в средней школе они уже достаточно хорошо могут справляться с устной речью, но испытывают гораздо большие затруднения, чем их сверстники, для которых русский язык является родным, в изучении речи письменной. Перед учителем фактически стоит задача не только устранить пробелы в знаниях учащегося по русскому языку, но и максимально сократить отставания по предмету в том классе, куда этот ученик попадает по возрасту. Решать такие задачи в рамках одного класса, то есть в условиях работы в полиэтническом классе, на наш взгляд, возможно только с применением технологии уровневой дифференциации, позволяющей учителю построить работу таким образом, чтобы дети в полиэтническом классе могли осваивать предмет с наибольшим психологическим комфортом, позволяющим повысить успешность усвоения предмета, что, в свою очередь, будет способствовать большей мотивированности учащихся в изучении не только русского языка, но и других школьных предметов.

Сегодня в Москве нет мононациональных учреждений образования. В каждом учреждении обучаются и воспитываются представители различных наций и народов, и задача педагогических коллективов состоит в том, чтобы наряду с воспитанием уважения к истории и культуре народов России воспитывать уважение к мировым культурным ценностям, к традициям других народов.

Для обучения детей мигрантов в полиэтнических классах необходимо использовать определённую педагогическую технологию, включающую в себя адекватные программы и технологии работы с детьми, плохо владеющими русским языком.

Предлагаемая технология, несомненно, предполагает индивидуализированный подход к учащемуся в условиях традиционного школьного урока и должна отвечать следующим требованиям:

а) содержать теоретические основания для комбинирования форм и технологий адапционного курса русского языка в рамках традиционного школьного курса;

б) учитывать имеющийся уровень владения русским языком учащихся;

в) обеспечивать учащимся возможность быстро включаться в систему общеобразовательной школы;

г) стимулировать развитие личности ребёнка;

д) реализовывать идею мультикультурализма.

Необходимо обратить внимание на ещё одну важную проблему, которая вытекает из принципов работы с детьми мигрантов – диалог культур. Задача педагогов – помочь маленьким мигрантам адаптироваться в новой для них среде, но не менее важной, на наш взгляд, является помощь в их собственной культурной идентификации, сохранении их национальных корней, готовность к диалогу культур как со стороны мигрантов, так и коренного населения страны. Другими словами, от полиэтнического образования (отражающего вопросы нормализации отношений между этнически разными группами) необходимо делать следующий шаг – к поликультурному образованию, диалогу культур. Целью участников диалога является достижение взаимного понимания при всей возможной разнице занимаемых в этом диалоге позиций. Формирование таких предпосылок способствует поликультурному образованию учащихся, в том числе развитию у них способности к взаимопониманию. Взаимопонимание можно определить как признание взаимной ценности в сходстве и различии, как межличностное и межкультурное взаимодоверие, признание того, что мы похожи, но мы разные.

Поликультурное образование можно считать современной тенденцией, которая базируется на признании необходимости сохранения и развития всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе и основывается на принципах диалога и взаимодействия различных культур, помогающих понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать своё «Я». Такое понимание поликультурного образования затрагивает основы общего образования, поскольку речь идёт об изменении отношения молодых людей к миру и тем самым к самим себе, о расширении понятия идентичности в содержательном плане.

Обучение межкультурному взаимопониманию не должно ограничиваться информацией об экзотических аспектах другой культуры или пропагандой ценностей плюрализма. Требуется сделать серьёзную попытку понять хотя бы одну конкретную иную культуру. Работая в полиэтнических классах необходимо учитывать и такие педагогические задачи как:

1) развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения;

2) развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, умение оценивать системы ценностей и норм;

3) формулирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей.

Решение задач поликультурного образования школьников требует усиления поликультурной составляющей в подготовке будущего учителя. В этой связи определённое значение приобретает выдвинутое Г.Д. Дмитриевым теоретическое положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма. Исходя из этого положения, студенты различных специальностей, особенно педагогических, «должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» (Дмитриев 1999, с. 116). Развитие теории и практики билингвального образования даёт важные импульсы для интенсивного инновационного поиска в этом направлении в школах России. Признание этнической культуры ребёнка школой способствует позитивной мотивации к учению и создаёт дополнительные возможности для его самореализации в образовательном процессе.

Литература

Гогун Е.А., Савельева Л.В., Щеголева Г.С. Особенности содержания и организации обучения русской грамоте в полиэтническом классе // Сб.: Русский язык в полиэтнических классах. – М., 2009. – С. 60–70.

Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М., 1999.

Маркова М.В. Обучение пониманию содержания русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтническим составом учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007.

Михеева Т.Б. Совершенствование профессиональной компетенции учителя русского языка полиэтнической школы: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2009.

Сигарева Е.П. Проблемы и последствия гражданского статуса мигрантов // Электронный ресурс: <http://www.nrgumis.ru/> – Новые российские гуманитарные исследования. – 06.07.2007.

НОВЕЙШАЯ УЧЕБНАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ И ПРЕПОДАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Главным инструментом профессиональной деятельности преподавателя-русиста является книга. Для него книга это и модель урока, и важнейший источник информации, формирующей не только содержание учебного предмета, но и готовность самого преподавателя этот учебный курс организовать. Каждый из нас ограничен и в способности приобретать всю профессионально необходимую литературу, и в возможности эту литературу разместить в своём рабочем кабинете. Таким образом, очень важной составляющей профессионализма преподавателя является умение находить в этом безбрежном, постоянно обновляющемся книжном океане именно те книги, которые необходимы для решения задач обучения языку, отбирать и рационально систематизировать этот книжный фонд.

Говоря о литературе, которая составляет основу библиотеки преподавателя РКИ, удобно воспользоваться классификацией, предложенной Российской академией образования. В основании единой классификации положены три основных признака:

1) **предназначенность** (или **адресованность**): книги для учителя, учащихся, родителей;

2) **тип (жанр)**: учебная, методическая, справочная, научно-популярная литература;

3) **вид**: учебник, учебное пособие, хрестоматия, дидактический материал, рабочая тетрадь, методика, технология, профессиональная периодика, информационные ресурсы Интернета и некоторые другие.

Очевидно, что подавляющее большинство сообщений и публикаций, посвящённых теории и практике создания и использо-

вания учебника РКИ, отражают сложившуюся не в последние дни традицию и в соответствии с этой традицией подвергают анализу далеко не всю номенклатуру учебной литературы. На первом месте как для теоретиков-методистов, так и для преподавателей-практиков стоит **учебник**. И это понятно: ведь учебник представляет собой функционирующую модель учебного процесса.

В последние годы внимание методистов привлёк новый контингент учащихся – дети соотечественников за рубежом и дети иммигрантов, обучающиеся в российских школах вместе со своими русскими сверстниками. Теоретики и практики преподавания русского языка как иностранного в последние два десятилетия стали свидетелями (а некоторые из них в силу жизненных и профессиональных обстоятельств и участниками) рождения и становления, по крайней мере, двух относительно новых лингводидактических дисциплин. Мой интерес к этому процессу помимо открывающихся в связи с ним научных и практических профессиональных перспектив обусловлен ещё и соображениями методологического характера. Для начала только назову их.

Первое. Практические шаги, предпринимаемые преподавателями и авторами учебной литературы в новых сегментах учебно-методического пространства, значительно опережают действия по теоретическому осмыслению новой методической реальности. Вместе с тем практики испытывают острую потребность в систематизированных и научно-обоснованных рекомендациях по эффективной организации процесса обучения языку.

Второе. Две методические дисциплины, о которых идёт речь, находятся на стадии научно-методического самоопределения. Существуют разные мнения относительно происхождения и близости их к методике преподавания РКИ. По моему глубокому убеждению, новые направления по наиболее принципиальным характеристикам восходят именно к методике РКИ, а поэтому и научная ответственность за их осмысление, квалификацию и разработку (по крайней мере, на нынешнем этапе их развития) ложится на методику преподавания РКИ, хотя внутренней логикой её развития возникновение этих дисциплин не было спрогнозировано. Теоретически обосновывая и разрабатывая в 60–80-е годы XX века формы обучения, ориентированные на профили учащихся, этап обучения и другие организационно-учебные обстоятельства, мы и наши предшественники не очень задумывались над возможностью появления нового массового, нетрадиционного контингента учащихся начиная с 90-х годов и по настоящее время. Возникновение же этого контингента обусловлено социальными и социально-политическими, демографическими, геополитическими

тическими причинами, хотя и базовыми по отношению к методике РКИ, но внешними по отношению к ней.

Прежде чем остановиться на некоторых социолингвистических и лингводидактических проблемах, следует кратко остановиться на объективных причинах их возникновения. Современная цивилизация в силу ряда причин столкнулась с процессом массовой миграции. Этот процесс коснулся не только России и граждан России. Миллионы людей стронулись с мест традиционного проживания: с востока на запад, с юга на север. Эти глобальные миграционные процессы в последние десятилетия коснулись практически всех сфер человеческой жизнедеятельности. Неслучайно в научных исследованиях и в прессе всё чаще используется термин «историография», который казался более уместным при характеристике истории человеческой цивилизации тысячелетней давности – «великое переселение народов». «В волне перемещений смешались потоки эмигрантов, выезжающих в другие страны навсегда, временных трудовых мигрантов, специалистов, учёных и студентов, беженцев и лиц, ищущих убежище, нелегальных иммигрантов и туристов. За пределами стран происхождения, по разным оценкам, проживает от 80 до 130 млн человек» (Численность населения, <http://www.geosite.com.ru>).

Газета «Новые известия», со ссылкой на данные Всемирного банка, сообщает, что Россия вошла в число лидеров по масштабам трудовой миграции. Число въехавших в Российскую Федерацию и выехавших из неё примерно равно. 12,1 млн человек приехали сюда трудиться (второе место после США), а 11,5 млн человек покинули Россию (первое место вместе с Мексикой) («Новые известия», 21.03.08).

Я сознательно оставляю за пределами моего сообщения анализ политических, экономических, социокультурных аспектов миграции, её причин и оценок. Для меня как для методиста важно, что такое явление существует. Это объективная реальность. И если даже один процент из числа тех, кто уехал из России, или приехал сюда, нуждается в изучении русского языка (а это почти четверть миллиона учащихся!), то можете представить, какое поле деятельности открывается перед нами. Сегодня игнорировать этот факт уже просто невозможно.

Итак, совершенно чётко определяются две социокультурные и социолингвистические ситуации. С одной стороны, её участниками оказываются мигранты, приехавшие в Россию из других стран. Для них в силу административных и социокультурных обстоятельств остро стоит проблема интеграции в российскую действительность и тесно связанная с ней задача языковой адаптации, что

в идеале не противоречит сохранению национально-культурной идентичности. Одним из следствий этой ситуации стало в настоящее время возникновение и широкое распространение полиэтнических школ или классов.

Как видим, существуют разные по конкретным задачам, по наличию / отсутствию языковой среды, по установкам, по практическому выходу, по тактическим решениям методические вызовы и социальные заказы. Но возникли они в результате одного и того же цивилизационного процесса. Реализация каждого из этих социальных заказов имеет свои особенности, как сближающие их с методикой преподавания РКИ, так и выводящие их далеко за пределы этой методической дисциплины. Таким образом, полиэтнические школы в России и языковые курсы (школы) по изучению материнского (русского) языка в разных странах – это две стороны одного общего сложного процесса, влияющего на функционирование и изучение русского языка в последние десятилетия. Это две стороны одной медали. Налицо своеобразный эффект зеркального отражения. В первой ситуации русский язык – язык страны проживания и неродной для учащегося, во второй – материнский, не совпадающий с окружающей языковой средой и ограниченный ею же в сферах употребления. Методические дисциплины, обеспечивающие теоретико-прикладную поддержку этих процессов (интеграция иноязычных граждан в русской языковой среде и сохранение русского языка в иноязычном окружении), генетически восходят к традиционной методике РКИ, хотя в своём развитии и стремятся обособиться от неё – и это закономерно.

Как ответ на обозначенный социальный заказ подготовлен и издан достаточно представительный набор учебников, учебных пособий, адресованный детям наших соотечественников за рубежом дошкольного и школьного возраста. В первую очередь, хочу назвать ряд учебных книг, объединённых в серии «Русский язык с мамой», вышедших в свет благодаря усилиям издательства «Русский язык. Курсы»:

1. Машины сказки: Добуквенное обучение детей русскому языку. Русский язык для детей соотечественников, проживающих за рубежом / В.В. Дронов, С.Ю. Ремизова. 3-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2007.

2. Азбука-незабудка. Русский язык для детей соотечественников, проживающих за рубежом / Т.Б. Клементьева, В.В. Дронов, Е.В. Нечаева. 3-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2008.

3. Росинка: Учебник по русскому языку и культуре речи для детей соотечественников, проживающих за рубежом / Е.А. Хамраева, В.В. Дронов. 3-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2008.

4. Страна русской грамматики. Сказка-приключение с игровыми заданиями (для детей соотечественников, проживающих за рубежом) / А.А. Акишина. – М.: Русский язык. Курсы, 2007 (вып. 1, 2-е изд.), 2006 (вып. 2, 2-е изд.).

5. Золотые страницы русской культуры: Книга для чтения для подростков / В.М. Соловьев. – М.: Русский язык. Курсы, 2007 (вып. 1, 2-е изд.), 2006 (вып. 2, 2-е изд.).

6. Читаем и пишем по-русски: Учебник. Рабочая тетрадь. 2-е изд. / О.Э. Чубарова. – М.: Русский язык. Курсы, 2008.

Являясь компонентами комплекса, который создаётся под руководством В.В. Воробьёва и С.Ю. Ремизовой, учебные пособия взаимосвязаны и взаимодополнительны. Но при этом каждая из книг вполне самостоятельна, оригинальна и может быть использована автономно, сама по себе, при работе с детьми в зависимости от конкретных учебных задач организатора изучения русского языка. Прежде всего, нельзя не отметить точность в выборе авторов, каждый из которых не только высокий профессионал-методист, но и специалист, уже имеющий за плечами большой опыт создания целого ряда популярных учебников и учебных пособий для изучающих русский язык. Само по себе это уже гарантирует безошибочность методических решений в до сих пор малоисследованной сфере, которую мы условно называем методикой сохранения (восстановления) русского языка. Это то, что можно назвать «попаданием в десятку» и что в значительной степени обеспечивает успех проекта.

Остановлюсь отдельно на некоторых учебных книгах этой серии.

Каждой книге предпослано небольшое вступительное обращение авторов, в котором в простой форме заключена квинтэссенция «открытой» (по словам организаторов проекта) методики. И лучше авторов об этом, пожалуй, не скажешь: «По замыслу авторов в роли учителей могут выступать не только профессиональные педагоги, но и папы и мамы, бабушки и дедушки, которые знают русский язык и не являются преподавателями русского языка. Открытая методика этих книг помогает легко справиться с такой ролью, что, кстати, принципиально отличает эти книги от учебников, рассчитанных на детей, живущих в России, или иностранных студентов, изучающих русский язык».

Итак, пособие «Русский язык в семье. 1-ый год обучения» Е.А. Хамраевой и В.В. Дронова. Принципиально важен подзаголовок книги: «Учебник по русскому языку и культуре речи для детей соотечественников, проживающих за рубежом». Каждый урок имеет два раздела: «Родителям» и «Детям». Причём отдел

«Родителям» организован таким образом, что он не только делает методику организации каждого конкретного урока доступной и простой для любого взрослого человека, но и вместе с тем (что чрезвычайно важно) демонстрирует ясный, предельно чёткий, предусматривающий (или во всяком случае – допускающий) возможности переноса, распространения алгоритма пошагового, пооперационного овладения тем или иным языковым, речевым явлением. В силу этого, каждый учитель (назовём так обобщённо для упрощения любого потенциального организатора обучения по этим книгам) получает возможность дополнять новыми материалами каждый урок в зависимости от индивидуальных интересов, потребностей, информационных, эстетических, коммуникативных и прочих запросов, стартового уровня, продвинутости, языковой способности и иных условий, которые в каждом конкретном случае могут оказаться совершенно особенными.

Таким образом, предлагаемые авторами учебные материалы вполне могут восприниматься как методическая, учебная база, каркас, минимум, на основе которого и по аналогии с которым можно развёртывать курс обучения применительно к конкретным задачам и целям. Кроме этого, в текстах методических комментариев, рекомендаций, обращённых к родителям, безусловно, подкупает авторская интонация, начисто лишённая академического высокомерия, интонация доброжелательного советчика-профессионала, выбирающего для своих советов слова, понятные любому человеку, необязательно специалисту в области преподавания языка.

Сосредотачивая внимание в первой части учебника на русских звуках и буквах, на их соответствиях, авторы проявили недюжинную изобретательность и методическую корректность. Это не просто традиционный букварь, азбука (хотя и вышедшая годом ранее «Азбука-незабудка» не была традиционной, но была посвящена исключительно русскому алфавиту и в этом смысле может восприниматься как подготовительная по отношению к пособию «Русский язык в семье. 1-ый год обучения»). Это занимательная игра в школу с самими изучаемыми языковыми единицами. Учителями оказываются сами буквы (разделы называются: Урок буквы «А», Урок буквы «С» и т.д.). При этом последовательность введения звуков не линейная (вслед за алфавитом), а функциональная, на основе речевой значимости тех или иных звуков, букв. Чувство методического такта, трезвое понимание возрастной специфики учащихся, которым адресовано пособие, учёт наиболее важных характеристик умственной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста помогают

авторам подобрать или самим придумать именно такие типы упражнений и заданий, которые удачно формируют учебную мотивацию, именно такой текстовой материал, который делает усвоение языковых единиц увлекательным и необременительным. Коллекция заданий и упражнений, собранная авторами, неисчерпаема: загадки-рифмовки, кроссворды, скороговорки, языковые игры, реконструкция фраз с пропущенными буквами, стихи лучших русских детских поэтов (а некоторые стихи, как можно догадаться, придуманы самими авторами пособия, которые скромно умалчивают об этом).

С хорошим литературным и методическим вкусом, корректно авторы предлагают объём и способы формирования речевого этикетного минимума, выделяя наиболее актуальные для тех, кому адресована книга, сферы коммуникативных контактов. Обратите внимание на сами формулировки разделов в этой части пособия, одновременно и предельно ясные, и выгодно отличающиеся новизной и свежестью в сравнении с традиционными штампами: Слова похвалы и восхищения; Участливые слова; Слова пожелания здоровья; Это очень нужное слово – «Пора»; Волшебное слово (Пожалуйста); Слова благодарности за подарок – всегда приятные слова и т.п.

Уместна и удачна последовательная чёткость, лаконичность, целенаправленность команд: давай поиграем, запомни, выбери ответы, спроси, прочитай, отгадай загадку, запомни. Всё внимание учащегося направлено не на расшифровку задания¹, а на его выполнение, на работу с самим языковым, речевым материалом.

Хорошо, методически грамотно и целесообразно, в точном соответствии с текстовым и языковым / речевым материалом организован зрительный ряд. Главные качества зрительной наглядности, присущие рецензируемой книге: разумный баланс, прикладной, функциональный характер, стилистика любимых детских книжек.

Вторая книга, «Страна русской грамматики», написана одним из самых ярких и авторитетных отечественных методистов, профессором Аллой Александровной Акишиной. Судя по названию, это пособие посвящено познанию системы русского языка, постижению основ фонетики, словообразования, морфологии, начал синтаксиса. О важности грамматических знаний, без которых невозможно ни построение собственных высказываний, ни понима-

¹ Согласитесь, что нередки случаи, когда понятие формулировку задания бывает сложнее, чем его выполнить. Оказывается, не так просто придерживаться принципа доступности метаязыка учебной книги.

ние прочитанных и услышанных текстов, т.е. употребление в речи звуков, слов русского языка, сама А.А. Акишина говорит в обращении к читателям: «Почему нельзя обойтись без грамматики, которую многие, возможно, не любили в школе? Неужели нельзя научиться правильно читать и писать по-русски, не зная грамматики? Увы, нет! <...> Ребёнок, говорящий по-русски, формирует свою грамматическую систему, без которой он не в состоянии пользоваться языком. В условиях отсутствия широкой языковой среды и под влиянием второго языка такая система может иметь сбой». Но вместе с тем, понимая необычность методического замысла всего проекта «Русский язык с мамой» в целом, автор учебника делает этот процесс изучения русской грамматики увлекательным, занимательным, коммуникативно-ориентированным. Об этом красноречиво свидетельствует уже подзаголовок «Сказка-приключение с игровыми заданиями». Пособие имеет сквозной игровой, сказочный сюжет, с одними и теми же героями-персонажами, с невероятно изобретательными методическими ходами. На этом оригинальном текстовом материале корректно вводятся грамматические задания и упражнения. Таким образом достигается эффект изучения языковых явлений без специального стерильного тренинга, очень естественно, без напряжения, как бы попутно, в игре. Можно быть уверенным, что мотив развлечения, игры, благодаря представляемой книге, будет оптимально скоординирован с собственно учебным мотивом, что, безусловно, отразится на результативности изучения языка, и, что не менее важно, на формировании позитивного отношения к языку как системе особым образом организованных единиц и их взаимодействий.

Автор третьей книги – профессор В.М. Соловьев – автор большого числа книг по истории России, адресованных детям, в том числе нескольких совершенно замечательных энциклопедий, популярных не только среди детей, но и среди взрослых читателей.

Книга для чтения В.М. Соловьева «Золотые страницы русской культуры» написана отличным русским языком, предельно ясным и стилистически обоснованным. Она является результатом скрупулёзного и тщательного отбора наиболее значимых, базовых фактов и явлений русской истории. При этом русская история воссоздаётся в этой книге через посредство русских мифологических сюжетов и образов, русские традиционные поверья, былины, сказки, скороговорки, пословицы, летописи, произведения художественной литературы, памятники архитектуры и скульптуры и т.д. В обращении к читателю обозначена исходная позиция автора: «Культура – почва, на которой стоит тот или иной народ и

откуда произрастают его корни. Она – питательная среда и источник жизни. В многовековой русской культуре нашла воплощение сама русская душа. Это культура народа с открытым сердцем. Вот почему открытие вашим ребёнком России лучше всего начать именно с культуры. К тому же это интересно и познавательно».

Уникальность книги в том, что автор сумел в сравнительно небольшом объёме вместить максимум взвешенных, известных любому русскому человеку сведений, изложить это доступно, занимательно, с исключительной научной достоверностью и эстетическим тактом. Задания, вопросы, комментарии, тесты, словарики неизвестных слов и пр. – всё это делает книгу для чтения по русской истории чрезвычайно ценным компонентом серии учебников по русскому языку и русской культуре.

Представлю далее ещё некоторое количество пособий для детей, вышедших в свет в самое последнее время.

Голубева А.В. Картинный словарь русского языка для детей. – СПб.: Златоуст, 2007. Словарь включает более 1 200 слов, что примерно соответствует лексическому запасу на уровне А-2. Он поможет вашему ребёнку рассказать по-русски о себе, своей семье, доме и окружении, своих занятиях и школе, понимать простые рассказы на знакомые ему темы, несложные детские мультфильмы, рассказы и сказки.

Е.Ю. Протасова, В.М. Хлебникова. В цирк! Учебник русского языка как родного для детей, живущих вне России. – СПб.: Златоуст, 2008. Настоящий учебник предназначен для развития навыков русской речи у русскоговорящих детей 5–7 лет, постоянно живущих за рубежом. Он может использоваться как в детских садах и школах системы дополнительного образования, так и в начальных классах общеобразовательной школы, предлагающей занятия по русскому языку как родному. Начинать работу по этой книге лучше сразу после освоения букваря. В ходе занятий дети слушают русскую речь, читают, играют и разговаривают по-русски. Учебник предлагает разнообразный материал для развития всех видов речевой деятельности, задания, ориентированные на познавательные особенности учащихся младшего школьного возраста (творческие, развивающие), а также красочные и притом очень функциональные иллюстрации В. Хлебниковой.

Котцева Е.И., Столбова А.И. Прописи для ускоренного обучения письму. – СПб.: Златоуст, 2009. Прописи подготовлены на основе авторской методики ускоренного обучения письму. Рекомендуются для использования в системе дополнительного образования, в том числе для обучения русской графике учащихся, изучающих русский язык как иностранный.

Кучерский А.М. Русский учебник. – СПб.: Златоуст, 2003. Учебник для детей из русскоязычных семей, растущих за пределами России – как в ближнем, так и в дальнем зарубежье. В качестве материала учебника избраны тексты, формирующие русское речевое сознание (русские народные сказки, стихи, песни, скороговорки).

Левин В. Как хорошо уметь читать! Книга для чтения: для детей 7–10 лет + MP3 + Методические рекомендации. – СПб.: Златоуст, 2008. Хрестоматия состоит из трёх частей: «Это очень интересно!» (5–7 лет), «Как хорошо уметь читать!» (7–10 лет) и «Про всех на свете» (10–12 лет). В комплект каждой части входят хрестоматия, методические подсказки и аудиоприложение

Левин В. Это очень интересно! Хрестоматия: для детей 5–7 лет + 2CD + Методические подсказки для педагогов и родителей. – СПб.: Златоуст, 2006. Красочно иллюстрированная полноцветная хрестоматия, рассчитанная на совместное чтение ребёнка со взрослым и самостоятельное чтение ребёнка 6–8 лет. В комплект входит аудиоприложение на двух CD (128 минут) и «Методические подсказки», 60 с., мягкая обложка, формат 140×200 (содержат речевые и литературные задачи, игры и упражнения для детей, а также рекомендации по формам совместного чтения ребёнка со взрослым).

Майборода И.В. «А и Б...». Детское лото. – СПб.: Златоуст, 2007. Детское лото «А и Б...» представляет собой набор из 200 больших и 100 маленьких карточек с изображением букв русского алфавита. Игра помогает решать сразу несколько учебных задач, основной из которых является обучение чтению и письму на русском языке. Играя, дети быстро и без усилий запоминают буквы русского алфавита, учатся распознавать их в словах; кроме того, игра развивает память и внимание, учит концентрироваться. Лото может предлагаться отдельно или вместе с другими курсами учебной программы и использоваться преподавателями русских центров и школ, частными педагогами для индивидуальных или групповых занятий, а также родителями для занятий с двуязычными детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Майборода И.В. Наша азбука: рабочая тетрадь. Пособие по обучению письму русскоязычных детей 5–7 лет, обучающихся за рубежом, с методическим приложением для родителей и преподавателей. – СПб.: Златоуст, 2008.

Протасова Е.Ю. и др. Приключения на столе. – СПб.: Златоуст, 2007. Настоящее приложение включает в себя материалы для копирования с увеличением (игровые поля, реквизиты для отдельных игр), а также методические рекомендации по использо-

ванию предлагаемых игр в практике двуязычных детских садов. Подробно методика работы изложена в книге Е.Ю. Протасовой и Н.М. Родиной «Русский язык для дошкольников». Книга адресована воспитателям и преподавателям детских образовательных учреждений за рубежом и в России, работающим с детьми-билингвами, а также родителям.

Федотова Н.Л. Не фонетика – песня! Книга + 1 CD. – СПб.: Златоуст, 2009. Данное учебное пособие предназначено для обучения иностранцев русскому произношению. Пособие включает в себя тексты авторских фонетических песен, методические рекомендации для преподавателя и компакт-диск с записями песен. Песни исполняются самим автором. После каждой песни предлагается «минусовка» (принцип «караоке»). Пособие адресовано иностранцам, изучающим русский язык, а также преподавателям русского языка как иностранного. Оно может быть использовано в различных формах обучения.

Фосс Н. Имена России. Книга и рабочая тетрадь для детей русскоязычного зарубежья. – СПб.: Златоуст, 2010. Заметным событием 2008 года стал проект телеканала «Россия» – «Имя России», призванный выявить самые значимые фигуры российской истории. В этой книге подобраны материалы о двенадцати лидерах проекта – людях, оказавших наибольшее влияние на судьбу России. «Имена России» представлены в хронологическом порядке. Упражнения и задания включают лексику разделов «Биография героя», «Из высказываний героя», «Из жизни героя». Раздел «Личность героя» составлен из оригинальных неадаптированных текстов и рекомендован для чтения с помощью взрослых. Книга предназначена для русскоязычных детей, живущих за рубежом. Она может быть использована как на занятиях с преподавателем, так и для чтения в кругу семьи. Книга позволит расширить словарный запас, укрепить грамматику, но главное – приобщить детей к российской истории и культуре, а значит, духовно сблизить детей и взрослых.

Человек, его характер, мир: изучаем играя / *О.В. Синёва, Т.А. Шорина.* – М.: Русский язык. Курсы, 2008.

Штельтер О. В этой маленькой корзинке / 60 маленьких игровых заданий. – СПб.: Златоуст, 2004. – Вып. 2.

Штельтер О. В этой маленькой корзинке / 60 маленьких игровых заданий. – СПб.: Златоуст, 2007. – Вып. 1.

Что касается обучения русскому языку иностранцев, рынок учебной литературы весьма обширен и постоянно пополняется новыми изданиями.

Именно поэтому их простой (даже систематизированный)

перечень¹ даёт не так уж много. Значительно важнее уметь самостоятельно определять оптимальное его соответствие конкретным учебно-методическим задачам и обстоятельствам.

Разумеется, в первую очередь, выбирая «свой» учебник, мы обращаем внимание на его соответствие наиболее общим характеристикам учебных обстоятельств и тому, насколько полно эти характеристики отражаются в рассматриваемом учебнике: этап обучения (начальный, средний, продвинутый); профиль обучения; особенности родного языка и родной культуры учащихся; предпочтительные для конкретного контингента учащихся, обусловленные национально-педагогическими традициями приёмы и способы изучения иностранного языка; виды и сферы речевой деятельности и пр. Все эти проблемы при выборе учебника можно решить только после знакомства с группой учащихся, которую предстоит обучать русскому языку. И все эти ориентировочные процедуры банальны и лежат на поверхности. Однако вслед за этими шагами продолжается процесс уточнения и дальнейшего поиска оптимального учебника.

Преподаватель русского языка как иностранного готовится к уроку. А ещё раньше, анализируя состав учебной группы, изучает познавательные, коммуникативные потребности и установки учащихся, планирует свою работу с этими учащимися, определяет содержание практического курса обучения русскому языку как иностранному, выбирает оптимальные учебные стратегии и решает ещё очень много методических задач, составляющих существо его профессиональной деятельности. В значительной степени успешность решения всех этих задач зависит от того, насколько

¹ См.: *Русский язык как иностранный. Для тех, кто изучает. Для тех, кто преподаёт. Аналитический обзор учебной литературы 1996–2002 гг.* / Под ред. В.В. Молчановского. – М.: Русский язык. Курсы, 2003. В аналитическом обзоре учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному представлены учебные книги, систематизированные по этапам обучения и разным учебным целям. Авторы-составители аналитического обзора руководствовались желанием предложить преподавателю своеобразную «лоцию» в этом потоке учебной литературы, вышедшей в свет с 1995 по 2002 гг. Вполне вероятно, этот обзор не исчерпывает всего, изданного в обозначенный период, но, вместе с тем, он кажется достаточно представительным. Обзор структурирован исходя из вполне традиционных, очевидных классификационных признаков: этап обучения, вид издания (учебник, учебное пособие, книга для чтения, методическая литература, словари и т.д.), национальная, профессиональная, системно-языковая или речевая ориентированность и пр. Не следует усматривать в аналитических справках, аннотациях теоретический, лингвометодический анализ, рецензию, оценку упоминаемых изданий. Такой цели авторы перед собой не ставили.

ко удачно выбран учебник. Ученику тоже небезразлично, по какому учебнику ему предстоит изучать новый для него язык, знакомиться с новой культурой.

Исследования показывают, что методическая система, представленная в учебнике, живость, внятность формулировок заданий, комментариев, посильность, интеллектуальная и коммуникативная направленность упражнений, увлекательность и содержательность текстов, продуманная и своевременная система контроля сформированности компетенций, качественное полиграфическое исполнение – всё это положительным образом влияет на выбор учащимися именно этого языка в качестве предмета изучения, воздействует на усиление, поддержание учебной мотивации. Однако не секрет, что приоритет в выборе учебника принадлежит преподавателю. Это нисколько не дискредитирует традиционного демократизма процесса обучения РКИ и не отменяет партнёрских отношений между преподавателем и учащимся: профессиональная компетентность, опыт обучения и прогнозирования его результатов делают выбор учебника естественной функциональной обязанностью преподавателя. Реализуя эту ответственную миссию, преподаватель учитывает не только оптимальность учебной книги в решении большого репертуара методических задач, но и её привлекательность в глазах учащихся.

Теперь об адресованности учебника. Несложно разглядеть, что при обсуждении проблемы адресованности учебника РКИ, подразумевается по преимуществу ориентированность учебной книги на учащегося. Какие подпроблемы оказываются при этом наиболее актуальными? Конечно же, прежде всего, некоторый набор общеметодических проблем, вполне традиционных, но вполне уместных в качестве предмета специального внимания преподавателя. К их числу можно отнести упоминавшиеся ранее: учёт родного языка и культуры учащихся (особенно на начальном этапе); учёт профессиональных интересов (или будущей специальности); учёт социально-коммуникативных потребностей, лежащих в основе базового учебного мотива (т.е. для чего они изучают русский язык). Кроме этого учебник, разумеется, отражает предпочтительную для автора методическую парадигму. Наверное, сегодня уже трудно обнаружить чистые системно-грамматические или коммуникативные учебники РКИ, не предусматривающие формирования знаний учащихся о системе языка. Сегодня, как впрочем и раньше, здравомыслящим методистам ясно, что продуктивно не противопоставление, а согласование, оптимальное соотнесение того и другого подходов к формированию компетенций учащихся. Пропорции же устанавливаются по

результатам анализа учебных задач при работе с конкретным контингентом учащихся.

Значительно меньше внимания как в теории, так и особенно в практике создания учебников уделяется приёмам соотнесения методической системы учебника с индивидуальными особенностями мыслительной деятельности учащихся.

К разряду объективных (с позиции преподавателя, как субъекта педагогического управления) факторов, адекватный учёт которых увеличивает шансы на успешность обучения, относятся, в числе прочих, индивидуальные и типологические особенности усвоения учащимися русского языка как иностранного, базирующиеся на предпочтительных для них способах психической, в том числе интеллектуальной, деятельности. Опыт многих исследователей, наблюдавших такого рода зависимости, доказывает, что если нет такого соответствия, то и успешность, результативность обучения ставится под вопрос, да и положительная поначалу мотивация неизбежно будет сменяться отрицательной. Учёт индивидуальных особенностей учащихся для методики РКИ является одним из её ведущих принципов и зафиксирован среди основных её постулатов с самого начала её существования. Индивидуализация собственно является одним из методических последствий мотивированного обучения языку. Иными словами, если мы хотим, чтобы обучение языку соответствовало личностным потребностям учащегося, системе его учебных и внеучебных мотивов, мы должны ориентироваться на его индивидуальность.

Затруднения в усвоении иностранного языка, как и любого другого учебного предмета, возникают, когда особенности мыслительной деятельности отдельного учащегося сильно отличаются от специфики мыслительной деятельности преподавателя, группы или способов организации мыслительной деятельности, предлагаемых в учебнике. Чем значительнее и многообразнее отклонения, тем глубже и многочисленнее трудности, возникающие в процессе обучения.

Учёт стилей мыслительной деятельности в современном учебнике русского языка как иностранного связан с известными техническими трудностями, которые сегодня представляются труднопреодолимыми. В этом случае значительная доля ответственности за соотнесение учебника с особенностями мыслительной деятельности учащегося ложится на плечи преподавателя. Авторам (или преподавателю, который адаптирует выбранный им учебник к конкретному ученику, конкретной учебной группе) может быть рекомендовано дополнение учебника разными вариантами заданий, направленных на решение одной и той же методической задачи.

При этом, однако, нельзя не учитывать, что возможности бумажного учебника (прежде всего, его объём) ограничены. Пожалуй, наиболее перспективными в плане учёта названных особенностей учащихся выглядят компьютерные учебники. Анализ опыта создания и перспектив развития мультимедийных учебников в России и в мировой практике показал, что большинство мультимедийных учебников разработано с использованием гипертекстовых технологий, создающих ряд преимуществ для формирования вариантов обучения: использование мультимедиа возможностей (музыкального оформления, анимации, графических вставок, слайд-шоу и т.п.); наличие разветвлённой структуры сносков (определения, термины), систем управления структурой и контроля знаний, запоминания содержания. Выявлены три вида учебников по типу организации и способу доставки: на CD; на интернет-сайтах; на CD, но с привязкой к некоторым интернет-сайтам.

Учитывая отмеченные бесспорные достоинства компьютерных учебников, мы вполне трезво должны оценивать их место в ряду прочих средств обучения. Во-первых, вполне обоснованно мы воспринимаем мультимедийные учебники в качестве средства поддержки учебной книги на печатной основе. Во-вторых, позиция преподавателя, как мне представляется, не ослабляется, но наоборот усиливается и усложняется при использовании мультимедийных средств и особенно при выходе в открытый Интернет. При этом оправдано отношение к Интернету не как к средству обучения, а как к среде (информационной), наподобие языковой среды. При этом только участие преподавателя, методиста, способствует превращению *среды* в *средство* обучения, преобразование её из стихии в методически интерпретированную языковую, информационную, справочную и прочую реальность.

В методике учебник определяется как функционирующая модель учебного процесса. Когда идёт речь об ответственности преподавателя за результаты обучения языку, об адекватности преподавателя, как достигаемом *соответствии* условиям решаемых задач и средствам, при помощи которых он эти задачи решает, мы должны понимать, что на уроке невидимо присутствует ещё один персонаж (кроме учителя и ученика), ещё один *со-ответчик*, от которого зависит результативность учебного процесса. Этот *со-ответчик* – автор того самого учебника, с которым учитель пришёл на урок, а сам учитель должен отдавать себе отчёт в том, что эффект функционирования учебника на уроке зависит не только от методического мастерства и технологической продвинутости *автора*.

Нельзя не видеть, что проблема выбора «своего» учебника

одинаково сложна как в ситуации дефицита, так в не меньшей степени и в условиях избыточного предложения книг на рынке учебной литературы. В первом случае может отсутствовать сам по себе выбор, или, по крайней мере, ограничена свобода маневра. Преподаватель вынужден или довольствоваться тем, что есть, или создавать свои собственные учебные материалы, рассчитанные именно на тех учащихся, с которыми он работает. Мы готовы услышать возражение опытного преподавателя по поводу того, что применительно к учебному предмету «русский язык как иностранный» говорить об избытке учебников некорректно, так как при любом изобилии довольно затруднительно найти какой-то один учебник, который был бы способен учесть все возможные сочетания условий обучения: национальность учащихся, место обучения, когнитивный профиль ученика, класса, самого преподавателя, страноведческие предпочтения и т.п.

Оценивая место учебной книги в структуре профессиональной деятельности преподавателя, как одного из участников учебного процесса, можно сделать вывод о том, что учебник является важнейшим средством обучения, инструментом обучающей деятельности. Даже в случае удачного выбора «своего» учебника, успех его использования зависит от готовности преподавателя адекватно реализовать в курсе обучения замысел автора этого учебника. Даже самая оригинальная¹, самая эффективная технология обучения, предлагаемая автором учебника, не может реализоваться на уроке без посредничества преподавателя (если речь идёт об организованном обучении, а не самообучении). Памятны дискуссии вокруг проблемы учителей-новаторов, которых сначала старательно замалчивали или притесняли как слишком беспокойных и не укладывающихся в стандартные условия школы. Но как у нас это часто бывало, период притеснения сменился периодом не только широкой пропаганды опыта учителей-новаторов, но и движением за внедрение опыта. Однако обнаружился один феномен, согласно которому успешность функционирования методической системы, особенно основанной на опыте одного, даже выдающегося специалиста, и окружающих его единомышленников, не всегда зависит только от привлекательности этой системы. Известны случаи, когда некоторые учителя-новаторы не узнавали свою методику на уроках учителей-последователей. Безусловное и решающее влияние на успешность внедрения педагогического

¹ Впрочем, чем более оригинальная технология предлагается, тем меньший шанс она имеет на адекватное воспроизведение в процессе деятельности другого учителя. Возможно, это повод для дискуссии.

опыта мастеров оказывает личность учителя, его темперамент, когнитивный стиль и пр.

Готовность преподавателя к эффективной реализации авторского замысла, воплощённого в учебнике, может быть поддержана соотнесёнными с этим учебником **книгой для преподавателя, методическими рекомендациями.**

Аргументируя необходимость такого рода книг и материалов, Ефим Израилевич Пассов в «Программе-концепции коммуникативного иноязычного образования» (М.: Просвещение, 2000) подчёркивает: «Структура учебника предоставляет учителю право не заниматься планированием уроков. Это дело авторов. Во-первых, при существующих нагрузках учитель не в состоянии ежедневно составить 3–4 (а иногда и 5–6) планов высокого уровня; во-вторых, ему не требуется постоянно удерживать в памяти всю систему обучения. Вот почему в книгах для учителя нет поурочных планов.

Задача учителя заключается в том, чтобы адаптировать имеющийся в учебнике сценарий урока к конкретному классу. Различные варианты такой адаптации предлагает книга для учителя. Учителем планируются только так называемые свободные уроки, специально помеченные в учебнике.

Такая система имеет два преимущества: облегчает работу учителя и способствует поддержанию высокого уровня планирования» (Пассов 2000, с. 15).

Кроме этого, мониторинг учебной книги, проведённый исследователями, выявил, что не всегда следует включать в учебники всё, что необходимо для изучения того или иного вопроса: целесообразно распределение учебного материала по разным видам учебной книги (для учителя, например).

Целиком и полностью поддерживая высокую оценку профессионально-гуманитарной миссии книги для учителя, отмеченной Е.И. Пассовым, я считаю, что не менее, а может быть и более важен методический смысл такого непосредственного, прямого обращения автора к преподавателю. Можно предположить, что степень адекватности процесса обучения по такому учебнику относительно авторского замысла значительно повысится.

К сожалению, исключительно востребованный преподавателями методический продукт, в последние годы стал крайне непопулярным в среде авторов и издателей: для авторов он представляет собой жанр учебно-методической литературы, требующий при её создании приложения значительно больших авторских усилий, нежели сам учебник; для издателей – это издание, воспринимаемое как нерентабельное.

Вместе с тем, книга для учителя – это не только и не чисто альтруистический акт со стороны автора и издателя. Автор, если он пишет учебник не исключительно для себя и для ближайших коллег, заинтересован в том, чтобы преподаватели, работающие по этому учебнику, как минимум, не искажали предлагаемую методическую систему.

В создавшейся ситуации особенно знаменательно издание книги для учителя, сопровождающей серию учебников для детей русской диаспоры «Русский язык с мамой»¹ (эта оригинальная и очень своевременная книга написана известными методистами А.А. Акишиной и Т.Е. Акишиной). Она может быть использована как теми, кто работает с названной учебной серией, так и вне зависимости от неё.

Книга для учителя, методические рекомендации имеют своим предназначением непосредственную подготовку преподавателя к работе с конкретным учебником. Но ведь существует и другой массив литературы, формирующей профессиональную готовность преподавателя и его профессиональное соответствие современным средствам обучения. Это методическая литература, которая с начала 1990-х годов и по настоящее время, став жертвой рыночной экономики, сведена до минимума. Всем русистам памятна серия «Библиотека преподавателя русского языка как иностранного», которая издавалась вплоть до начала девяностых годов. Сегодня такой серии не существует, как нет и системного подхода к выпуску методической литературы.

Далее представлена научно-методическая и лингвистическая составляющая библиотеки преподавателя РКИ.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Адекватность преподавателя авторскому замыслу не всегда зависит от качества его профессиональной подготовки, разнообразия и богатства его педагогического опыта. Не меньше чем преподаватели, сами авторы заинтересованы в поисках средств донесения, эксплицирования своего авторского замысла, пропаганды разрабатываемых ими современных технологий обучения языку. В этой связи кажется вполне уместным возвращение в ме-

¹ Тем, кому интересно познакомиться с названной серией учебников, могу порекомендовать прочитать о ней две моих рецензии в журнале «Русский язык за рубежом»: *Молчановский В.В.* Серия учебников «Русский язык с мамой» // *Русский язык за рубежом.* – 2003. – № 4. – С. 78–80; *Молчановский В.В.* Продолжаем изучать русский язык с мамой // *Русский язык за рубежом.* – 2005. – № 1–2. – С. 115–118.

тодический обиход литературы, обращённой непосредственно к преподавателю, литературы, создаваемой авторами популярных учебников, учебных пособий, представленных в предыдущих разделах *книг для преподавателя, методических писем, рекомендаций и указаний*.

К сожалению, таких книг сегодня мало. Поэтому кроме книг, адресованных непосредственно преподавателю русского языка как иностранного, мы рекомендуем обратить внимание и на литературу из смежных научных отраслей, способную удовлетворить те или иные профессиональные потребности преподавателя.

Существенное место в библиотеке любого специалиста занимают, как правило, **профессиональные периодические издания**. Существуют журналы, адресованные непосредственно преподавателю русского языка для иностранцев. Первым в этом списке стоит журнал «Русский язык за рубежом», в течение десятилетий остававшийся единственным в сфере РКИ. Первый номер этого журнала вышел в 1967 году. Являясь печатным органом Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), он начал издаваться с момента учреждения этой международной организации. За прошедшие почти сорок лет журнал переживал и периоды расцвета, и периоды организационно-издательских трудностей. Однако все эти годы и до сегодняшнего дня он, осуществляя научно-методическую, информационную, технологическую поддержку процесса преподавания РКИ, оставался верен определённому с самого начала основополагающему принципу адресованности, в первую очередь, преподавателю, организующему процесс обучения. Наряду с лингвистическими, методическими научными статьями в журнале всегда публикуются разработки конкретных уроков и циклов занятий; в нём широко представлена информация о культуре и истории России и русских, о замечательных людях и знаменательных событиях; всё это помогает оптимальным образом организовать моделирование содержания обучения. Не случайно в течение почти четырёх десятилетий этот журнал остаётся авторитетным и надёжным помощником преподавателя. Большую помощь читателям оказывает сайт журнала <http://www.russianedu.ru>.

В 1999 году при учреждении Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) было принято решение об издании печатного органа этого профессионального объединения русистов. Так появилось ещё одно печатное издание, адресованное преподавателю РКИ. Им стал журнал «Мир русского слова». В этом замечательном журнале кроме научных и методических статей публикуются материалы дискуссий по

актуальным вопросам описания русского языка и методики его преподавания, размещается информация о новых книгах, адресованных преподавателю и учащемуся, о кандидатских и докторских диссертациях, о конференциях, семинарах русистов из разных стран мира.

Кроме названных журналов полезную для себя информацию преподаватели русского языка как иностранного получают из таких периодических изданий, как «Вестник МАПРЯЛ», «Иностранные языки в школе».

В библиотеке каждого филолога на видном месте всегда находятся **словари**. Для преподавателя-русиста словари приобретают особый смысл. Это и двуязычные словари, и словари, посвящённые лексикографическому описанию разных уровней языка. Характеристика этого рода словарей могла бы стать предметом специальной лекции. Здесь же остановимся на особом типе словарей и справочников, посвящённых терминам и понятиям лингвистики, педагогики и методики обучения языку. Перечислим некоторые из них:

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.

2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

3. *Максимов В.И., Одеков Р.В.* Учебный словарь-справочник русских грамматических терминов (с английскими эквивалентами). – СПб.: Златоуст, 1998.

4. *Максимов В.И.* Грамматический справочник: традиционно-системное и функционально системное описание русской грамматики. – СПб.: Златоуст, 2010.

5. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993 (т. I), 1999 (т. II).

6. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007.

7. Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Большая российская энциклопедия; Дрофа, 2008.

8. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель; АСТ: Хранитель. 2007.

9. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой – М.: Большая российская энциклопедия, 1998.

10. Языкознание. Русский язык. Энциклопедия для детей / Под ред. М.Д. Аксёновой. – М.: Аванта+, 1998.

В списке изданий, приведённых ниже, есть такие, которые посвящены комплексному научному описанию системы обучения

иностранному (русскому) языку. Это книги А.Н. Шукина, Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина и др. Эти книги полезны для тех, кто стремится к систематизации своих методических представлений, формированию профессионально-педагогического сознания, готовится к сдаче кандидатского экзамена по методике обучения РКИ. К этой же группе можно отнести книги, представляющие собой комплексное описание функций, компонентов деятельности, содержание профессиональной компетенции преподавателя иностранного (русского) языка.

К числу работ общего характера следует отнести словари и справочники, через характеристику самых существенных методических, лингвистических понятий системно излагающие методическую реальность, в которой существуют преподаватель и учащийся. Наиболее значимые из них перечислены выше.

«Словарь методических терминов» Э.Г. Азимова, А.Н. Шукина включает более 2000 словарных статей, описывающих методическую терминологию в области преподавания языков (родных и иностранных). Цель словаря – семантизация терминов методики обучения языкам через определение понятий, которые они отражают. Словарь снабжён алфавитным и тематическим указателем терминов. В Приложении содержится информация о некоторых международных экзаменах и сертификатах по иностранным языкам.

В своей повседневной жизни преподаватель испытывает настоящую потребность в практических методиках, в рецептах решения типовых методических задач. Такого рода потребность можно удовлетворить, обратившись к очень полезным книгам А.А. Акишиной и О.Е. Каган «Учимся учить», Е.А. Маслыко, П.К. Бабинской «Настольная книга преподавателя...». Незаслуженно обойдённая вниманием книга Е.В. Мусницкой представляет детальную и обширную типологию упражнений и заданий, нацеленных на организацию контроля на всех этапах обучения по всем видам речевой деятельности и уровням языковой системы для разных категорий учащихся (от школьников до студентов вуза).

Соотнесённость с родным языком обучаемого или языком-посредником, систематизация ошибок иностранных учащихся в русской речи, учёт особенностей национальной культуры, психологии, своеобразия педагогических традиций, с неизбежностью формировавших учебный опыт учащихся ещё до начала изучения иностранного языка, – всё это фундаментальным образом сказывается на определении стратегий обучения. При этом, являясь величиной переменной, отмеченная особенность системы обучения

языку, в полной мере не может быть отражена в действующих учебниках. В этой связи информированность преподавателя, научная обоснованность его действий оказываются наиболее существенным условием гибкой методики обучения языку.

В последнее десятилетие с особой актуальностью развивается идея о соизучении национальной культуры в процессе изучения РКИ, о межкультурной коммуникации, диалоге культур, обновлённом содержании лингвострановедческой методики. Этот интерес проявился, в первую очередь: в детальном анализе языка как носителя культуроведчески ценной информации в работах А.С. Мамонтова, Ю.Е. Прохорова; в рассмотрении закономерностей межкультурного общения в книге С.Г. Тер-Минасовой; в разработке основ обучения языку в контексте диалога культур в работах Е.И. Пассова, Д.Б. Гудкова, С.К. Милославской, Ю.А. Вьюнова и др.

Основополагающие вопросы проектирования и конструирования учебного процесса по РКИ на разных этапах обучения, в том числе на начальном в условиях российского вуза и на интенсивных курсах, а также вопросы, касающиеся выбора оптимального метода обучения языку рассматриваются в новаторских работах А.И. Сурыгина, в публикациях Г.М. Лёвиной, Т.И. Капитановой и Л.В. Московкина, А.Н. Щукина.

Для организации аспектного обучения можно найти материал в книгах Н.В. Кулибиной о месте художественной литературы в курсе РКИ.

В наше время трудно представить себе преподавателя, который в поисках информации, необходимой при подготовке к уроку или при планировании учебного цикла, курса, не обращался бы к **информационным ресурсам Интернета**. Умение сориентироваться в этом информационном океане и мобилизовать обнаруженные источники для решения конкретных учебно-методических задач, безусловно, является одним из важных компонентов профессиональной компетенции современного преподавателя РКИ. К числу наиболее популярных можно отнести следующие **справочно-информационные сайты**, посвящённые русскому языку:

<http://www.gramota.ru>

<http://www.grammar.ru>

<http://www.rusyaz.ru>

<http://www.slovari.ru>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ, ИЗДАННОЙ В ПОСЛЕДНИЕ ГОДЫ¹:

1. *Акишина А.А., Акишина Т.Е.* Учимся учить детей русскому языку. 111 ответов на вопросы родителей. – М.: Русский язык. Курсы, 2007.
2. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 6-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2008.
3. *Балыхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2006.
4. *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). 3-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009.
5. *Белянко О.Е., Трушина Л.Б.* Взгляд со стороны. – М.: Икар, 2004.
6. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. – М.: Флинта: Наука, 2005.
7. *Болдырев Е.В.* Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.
8. *Борисова Е.Г., Латышева А.Н.* Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка. – М.: Флинта: Наука, 2003.
9. *Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г.* Жизнь в мимолетных мелочах. – СПб.: Златоуст, 2006.
10. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. – М.: Владос, 2001.
11. *Василенко Е.И., Добровольская В.В.* Методические задачи по русскому языку. – СПб.: Златоуст, 2003.
12. *Вьюнов Ю.А.* Русский культурный архетип. Страноведение России. Характер. Склад мышления. Духовные ориентации. – М.: Флинта: Наука, 2005.

¹ В кратком списке приводим наиболее доступные из появившихся на свет в последние годы издания, посвященные проблемам практической и теоретической методики преподавания РКИ. Издания адресованы, в первую очередь, преподавателю, помогая ему решать те или иные вопросы организации обучения русскому языку иностранных учащихся. Вместе с тем, тому, кто заинтересован в более глубоком проникновении в суть проблем, могут порекомендовать обратиться к более полным перечням, помещённым в словарях: *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999; *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.

13. *Гадалина И.И.* Настенные таблицы по грамматике русского языка. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – Вып. I.
14. *Гадалина И.И.* Настенные таблицы по грамматике русского языка. Глагол. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – Вып. II.
15. *Гудков Д.Б.* Межкультурная коммуникация: Проблемы обучения. – М., 2000.
16. Живая методика: Для преподавателя русского языка как иностранного / Коллектив авторов Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 3-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009.
17. *Жукова Н.Д.* Что полезно знать семье о жизни в иммиграции. – СПб.: Златоуст, 2010.
18. История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебное пособие / Ред.-сост. А.Н. Щукин. – М.: Филомагис, 2005.
19. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006.
20. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2008.
21. *Костомаров В.Г.* Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005.
22. *Крылова Н.Г., Соколова И.Б.* Наглядные материалы по русскому языку. Выпуск 1. Знакомство. (Серия «В помощь преподавателю»). 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2006.
23. *Крылова Н.Г., Соколова И.Б.* Наглядные материалы по русскому языку. Выпуск 2. Как пройти, как проехать? (Серия «В помощь преподавателю»). 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2006.
24. *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке? – СПб.: Златоуст, 2001.
25. *Лёвина Г.М.* Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – М.: Янус-К, 2003.
26. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
27. *Мадден Е.* Наши трёхязычные дети. – СПб.: Златоуст, 2008.
28. *Максимов В.И.* Занимательная фонетика. – СПб.: Златоуст, 2010.
29. *Мамонтов А.С.* Язык и культура: Сопоставительный аспект изучения. – М., 2000.
30. *Межиева М.В., Конрадова Н.А.* Окно в мир: современная

русская литература: Книга для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2006.

31. Методическая мастерская: Модели уроков по русскому языку как иностранному / Н.Б. Битехтина, В.Н. Климова, Н.А. Метс и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.

32. *Миллер Л.В., Политова Л.В.* Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: книга для преподавателя. – СПб.: Златоуст, 2009.

33. *Милославская С.К.* Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. – М., 2008.

34. *Молчановский В.В., Шипелевич Л.* Преподаватель русского языка как иностранного: Введение в специальность. – М.: Русский язык. Курсы, 2002.

35. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ, 2005.

36. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000.

37. *Пассов Е.И.* Мастерство и личность учителя иностранного языка. На примере деятельности учителя иностранного языка. – М.: Флинта: Наука, 2001.

38. *Пассов Е.И.* Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009.

39. *Пассов Е.И., Колларова Э., Кибирева Л.В.* Концепция коммуникативного иноязычного образования. – СПб.: Златоуст, 2007.

40. *Пассов Е.И., Кузовлёва Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателя. – М.: Русский язык. Курсы, 2009.

41. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 2003.

42. *Протасова Е.Ю.* Феннороссы: жизнь и употребление языка. – СПб.: Златоуст, 2004.

43. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. – СПб.: Златоуст, 2005.

44. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Русский язык для дошкольников. – СПб.: Златоуст, 2006.

45. *Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 4-е изд., стер. – М.: КомКнига, 2006.

46. *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта: Наука, 2006.

47. *Рогозная Н.Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. – Иркутск, 2001.

48. Русский язык как иностранный: Для тех, кто преподает. Для тех, кто изучает. Аналитический обзор учебной литературы, изданной в 1995–2002 гг. / Под общ. ред. В.В. Молчановского. (Информационно-методические материалы). – М.: Русский язык. Курсы, 2003 (1-е изд.), 2004 (2-е изд.).

49. *Сергеева А.В.* Какие мы, русские? (100 вопросов – 100 ответов). – М.: Русский язык. Курсы, 2006.

50. *Сергеева О.Е.* Весёлые шаги. Обучаем дошкольников русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2005.

51. *Сурьгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Златоуст, 2000.

52. *Сурьгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2001.

53. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.

54. Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Внешнеторговая деятельность. Базовый сертификационный уровень / М. Калиновская и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.

55. *Успенский М.Б.* В мире парадоксов русского языка. – М.: Русский язык. Курсы, 2006.

56. *Формановская Н.И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Икар, 2007.

57. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.

58. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ-TORFL). 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2007.

59. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003.

60. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2008.

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА – СТИМУЛ И КАТАЛИЗАТОР КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Сакраментальными вопросами методики являются: что делать? и как делать? Методисты постоянно ищут новые пути интенсификации и оптимизации процесса обучения. Иногда решение лежит буквально «под ногами».

Мы рассмотрим специфику процесса обучения в языковой среде, а также методические тактики усиления её роли как катализатора и стимула когнитивного процесса. Сейчас это крайне актуально, так как одним из принципов Болонского процесса является научная мобильность. Кроме того, каждый преподаватель-практик, наверное, обращает внимание на тот факт, что процесс обучения в языковой среде идёт более интенсивно и что реципиент быстро достигает такого прогресса, на который вне языковой среды ему понадобится гораздо более длительный срок.

Попробуем научно-методически осмыслить эти процессы и предложить рецепты их интенсификации и оптимизации. Мы определяем языковую среду как естественный, исторически конкретный лингвокультурный социум.

Рассматривая языковую среду как объективную данность, мы вправе предположить, что она обладает определёнными воспроизводящимися параметрами и атрибутами. В качестве первого объективного атрибута языковой среды мы рассматриваем естественный достоверный видеоряд. В начале дифференцируем понятия: зрительная наглядность и естественный достоверный видеоряд. Зрительная наглядность статична, полностью поддаётся методической организации, имеет ярко выраженную тенденцию к устареванию отражаемых реалий в то время как видеоряд не всегда возможно адаптировать в целях обучения. Он всегда состоит из нескольких взаимодействующих реалий. Однако, естественный достоверный видеоряд корректно отражает реалии, формирует

ассоциативные связи, апеллирует к различным видам памяти и тем самым создаёт более яркое, целостное и объективное восприятие действительности.

Всё вышеизложенное можно в полной мере отнести ко второму объективному атрибуту языковой среды – естественному объективному аудиоряду, который по сравнению со слуховой наглядностью мы считаем более объёмным и эффективным по силе воздействия на обучаемого. Действительно, с первых минут пребывания в языковой среде реципиент оказывается в иноязычном аудио- и видеомире. Задача преподавателя – усилить и целенаправить их мощное воздействие.

В качестве третьего объективного атрибута языковой среды номинируется естественный речевой ситуативный ряд. Он состоит из четырёх взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов: речевая ситуация – коммуникативное поведение – социокультурные стереотипы речевого общения – межкультурные языковые контакты. Предлагаемая иерархия ряда не случайна. Очевидно, что понятие «коммуникативное поведение» шире, чем речевая ситуация, а социокультурные стереотипы и межкультурные языковые контакты имеют место не только в речевых ситуациях, но и при чтении художественной литературы, просмотре фильмов, телепередач и т.п. (см. работы Ю.Е. Прохорова)

Приоритетное место речевой ситуации в естественном речевом ситуативном ряду обусловлено современными практически теми целями преподавания русского языка как иностранного, которое рассматривается как процесс научения практическому владению русским языком с целью его дальнейшего использования в качестве инструмента коммуникации. Одним из основополагающих принципов такого процесса является ситуативность. И именно речевая ситуация служит тем организующим фактором, в рамках которого можно продемонстрировать и коммуникативное поведение, и социокультурные стереотипы общения, и межкультурные языковые контакты. Речевые ситуации делятся на постоянные и переменные (см. работы А.А. Леонтьева и В.Г. Костомарова). Но интенсивный социокультурный процесс, который мы наблюдаем в последние годы, зачастую переводит константные речевые ситуации в переменные или наполняет их другим лингвокультурным содержанием. Отследить все эти изменения оптимально в языковой среде. Задача преподавателя на уроке иностранного языка – создать максимально приближенные к естественной коммуникации учебные речевые ситуации.

Языковая среда – это перманентная языковая ситуация, которая может и должна быть использована в учебном процессе. Уни-

кальность речевой ситуации в языковой среде состоит в её естественности, практически ежеминутности, а также в различной тематике и разнообразии содержания, средств и форм реализации.

Насыщенный ряд фоновых знаний выдвигается в качестве четвёртого объективного атрибута языковой среды. Это мотивировано тем, что текст как основной носитель фоновых знаний в языковой среде приобретает более широкое функциональное значение, при том, что и сам текст понимается в самом широком смысле (фильм, радиопередача, реклама и т.п.). Превалирование аутентичных материалов подразумевает не дозированность (как в учебных текстах), а насыщенность фоновых знаний. Роль фоновых знаний в процессе коммуникации трудно переоценить. В качестве единицы фоновых знаний мы выдвигаем логоэпистему как след культуры в языке (см. работы Н.Д. Бурвиковой и В.Г. Костомарова).

Именно языковая среда представляет огромные возможности усвоения фоновых знаний в силу имеющегося разнообразия способов их приобретения и истолкования.

Результаты многолетних экспериментов показали: элементарные лингвистические и социокультурные знания в языковой среде стихийно приобретаются практически всегда. Количество и качество самостоятельно усвоенных языковых единиц зависит от многих субъективных и объективных факторов (уровень владения языком, срок пребывания, внутренняя мотивация, цели пребывания и пр.). Все приобретённые стихийно знания, как правило, фонетически, лексически и грамматически корректны, хотя порой нуждаются в стилистически адекватной социокультурной адаптации. Всё это позволило нам выделить в качестве пятого объективного атрибута языковой среды обучающую стихию языка. При обучении в языковой среде присутствуют и субъективные атрибуты, которые в первую очередь зависят от личности обучаемого. В этой связи понятно, что результаты качественные и количественные, содержательные у каждого реципиента будут различаться.

Очевидно, что лексический запас обучаемого, поставившего себе цель познакомиться с русским искусством, будет существенно отличаться от лексического запаса субъекта, который изучает медицину.

Однако феноменом языковой среды, на наш взгляд, является гипермотивация, которую мы понимаем как совокупность внешней и внутренней мотивации. Только в языковой среде возможно одновременное присутствие и реализация мотивов научения и утилитарных мотивов. Язык выступает как объект изучения и инструмент жизнедеятельности.

Конечно, языковая среда не может быть однородной. Её наличие или отсутствие мы определяем в зависимости от функционирования / нефункционирования её объективных атрибутов. Нами выделены следующие типы¹ языковой среды: 1) языковая среда страны, языковой метрополии, 2) нетитульная языковая среда страны, 3) языковая среда диаспоры, 4) патриархальная языковая среда, 5) лингводидактическая языковая среда.

Помня о практической направленности нашей работы, подробнее остановимся на описании лингводидактической языковой среды. Если четыре первых типа языковой среды – это историческая данность, то лингводидактическая среда – это методическая данность. Значит, это система обучения, созданная на основе методического использования естественной языковой среды. Создание лингводидактической среды предполагается в российском вузе или на курсах, где реципиент проходит обучение русскому языку.

Всякая система подразумевает компоненты, приёмы, специфику. Рассмотрим в отдельности каждую составляющую из вышеперечисленных. Обучающими компонентами русской лингводидактической среды являются:

1) обучающие условия, под которыми понимаются распорядок и форма жизнедеятельности, направленные на получение знаний в области русского языка и культуры;

2) обучающее окружение, под которым понимается коллектив единомышленников, занимающийся единой когнитивной деятельностью, коллектив преподавателей, обеспечивающих эту деятельность, а также техническое оборудование, позволяющее проводить обучение на достаточно комфортном уровне;

3) обучающая атмосфера, под которой понимается совпадение генеральных мотивов микроколлектива и макроколлектива учебного заведения и реализация этих мотивов во всех возможных проявлениях в стенах учебного заведения;

4) обучающий контроль, который воплощается в постоянной корректировочной деятельности преподавателей, системе тестов, контрольных работ, экзаменов и зачётов, органично входящих в систему обучения, а также собственно языковой среде в форме успеха/неуспеха коммуникативного акта;

5) механизм компарации, который включается у реципиентов в языковой среде и определяется как способность сравнивать ранее приобретённые знания со знаниями других участников

¹ С более подробной классификацией и описанием каждого типа языковой среды можно познакомиться в нашей докторской диссертации.

когнитивного процесса, а также с лингвокультурной действительностью;

б) адекватная констатация знаний, получаемая обучающимся в ходе сдачи экзаменов, зачётов, а также общения с носителями языка.

Обучающие компоненты могут существовать и вне языковой среды в учебном заведении, где проходит процесс обучения иностранному языку. Однако их эффективность в языковой среде во много раз возрастает, так как они реализуются в основном носителями языка на аутентичном материале в естественных лингвокультурных условиях. Основные три группы приёмов педагогического управления языковой средой составляют следующие:

1) пошаговая система упражнений, основанная на использовании объективных атрибутов языковой среды. Первую ступень системы составляют упражнения рецептивные, вторую – программированные, третью – речевые, четвёртую – творческие;

2) антиципация ареалов приобретения фоновых знаний. Этот приём предусматривает следующие методические действия: планирование комплекса фоновых знаний, подлежащих усвоению в процессе обучения в языковой среде, прогнозирование наиболее комфортных с педагогической точки зрения ареалов их приобретения, выстраивание логически и методически обоснованной цепи единиц фоновых знаний и соответственно ареалов их приобретения;

3) аутентичная аккультурация, – комплекс частных методических приёмов (ведение записной книжки, лингвокультурное комментирование и др.), целью которых является упорядочение влияния языковой среды на неносителя языка, а точнее на адекватное усвоение стихийно полученных знаний. Под этот термин попадают и приёмы, направленные на методическую адаптацию естественного речевого ситуативного ряда.

Мы лишь обозначили основные группы методических приёмов управления языковой средой. В дальнейшем они будут конкретизированы. Иерархию, роль и место, прерогативу использования этих приёмов в учебном процессе определяет сам преподаватель. Это обуславливает характеристика конкретной группы обучаемых (превалирующий психотип группы, внутренняя мотивация, уровень владения языком, срок пребывания в языковой среде и др.). Специфику обучения в языковой среде составляют процесс формирования вторичной языковой личности обучаемого и собственно сама языковая личность обучающего. Обучая иностранному языку, мы, по словам И.И. Халеевой, формируем вторичную языковую личность.

Понятие «языковая личность» и процесс её формирования описал в своих работах Ю.Н. Караулов. Основываясь на его работах, мы отследили поуровневый процесс формирования вторичной языковой личности в процессе обучения в языковой среде. Считаем целесообразным представить выводы, которые мы сделали в ходе нашего исследования:

1. Вторичная языковая личность подвергается влиянию языковой среды на вербально-семантическом, когнитивном и прагматико-мотивационном уровнях.

2. Относительно небольшое поле реализации вторичной языковой личности вне языковой среды замедляет её развитие. Языковая среда стимулирует развитие.

3. Вторичная языковая личность, попадая в языковую среду, оказывается в окружении первичных языковых личностей, которые через общение передают ей родной язык и культуру в естественном состоянии.

4. Первичную и вторичную языковую личность, формирующуюся в языковой среде, окружают практически идентичные единицы вербально-семантического уровня: слова, грамматико-парадигматические, семантико-синтаксические, ассоциативные отношения, а также речевые стереотипы.

5. В процессе усвоения языка вторичной языковой личностью в языковой среде в какой-то степени просматривается аналогия процесса формирования первичной языковой личности.

Представленные выводы позволяют прийти к заключению, что в период обучения иностранного реципиента в русской языковой среде отчасти возможно использование некоторых плодотворных приёмов методики обучения русскому языку как родному.

Столь пристальное внимание к проблеме формирования вторичной языковой личности в среде изучаемого языка обусловлено тем, что, согласно концепции российской методики преподавания иностранных языков, язык и культура стали равноправными объектами когнитивной деятельности. Изучение одного невозможно без освоения другого. В условиях языковой среды мы наблюдаем некий двуединый процесс. Усваивая единицы языка, субъект реализует их в реальной действительности, т.е. в контексте национального речекультурного ряда. Этот контекст в реальных условиях постоянно расширяется и варьируется и тем самым обеспечивает усвоение новых единиц языка, канонов национального коммуникативного поведения, социокультурных стереотипов общения. При этом языковая среда представляет широкие возможности выбора направлений когнитивной деятельности: от языка – к культуре, от культуры – к языку; параллельно. В любом

случае происходит взаимообогащение лингвистической и культурологической компетенций, а значит и языковой личности. А к этому, собственно, и сводятся усилия нашей педагогической деятельности.

Профессиональная деятельность преподавателя русского языка как иностранного в условиях языковой среды также имеет свою специфику. Во-первых, его инструментарий, т.е. всё то, что обеспечивает учебный процесс, должен базироваться на функционирующем в данный момент лингвистическом и культурологическом поле. В практической деятельности нам неоднократно приходилось убеждаться в том, что устаревшие тексты и иллюстрации в учебниках, описанные там ушедшие реалии вызывали негативное восприятие, существенно понижали обучающий момент. Вне языковой среды это отставание остаётся как бы за кадром в силу отсутствия реального поля для сравнения. В языковой среде эти несоответствия более выпуклы, заметны, они вызывают раздражение, снижают КПД обучения. Эта проблема решается путём постоянного обновления учебных материалов, путём привлечения к учебному процессу аутентичных материалов.

Таким образом, преподаватель, работающий в условиях языковой среды, постоянно находится в процессе самообеспечения инструментарием. Самообеспечение преподавателя актуальным аутентичным учебным материалом является специфической чертой его профессиональной деятельности в языковой среде.

Пока ещё нет оптимального учебника, чётко ориентированного на обучение в языковой среде. Поэтому любой используемый учебник нуждается в дополнении его аутентичными материалами, заданиями и упражнениями, выполнение которых возможно в языковой среде.

Стратегия обучения в языковой среде – педагогика сотрудничества, которая предполагает установление партнёрских отношений в ходе решения задач учения / обучения. Практический опыт убеждает нас в том, что в период пребывания в языковой среде, особенно на первой стадии, преподаватель становится для учащегося главной инстанцией, в которой он решает свои прагматические, эстетические, когнитивные и другие проблемы. От того, как сложатся отношения, от степени доверия зависит качество и количество решаемых проблем, толерантность вторичной языковой личности.

В.В. Молчановский описал профессиональные функции преподавателя русского языка как иностранного: коммуникативно-обучающую, информационно-ретрансляционную, инструментально-адаптивную, функцию самореализации и саморазвития.

Реализация этих функций в описываемом нами контексте также маркирована языковой средой. Мы не будем подробно останавливаться на степени маркированности каждой из перечисленных функций¹. Остановимся лишь на самом главном. В плане реализации:

а) коммуникативно-обучающей функции в системе лингводидактической среды приоритетным для преподавателя становится обучение аудированию и говорению, которые способствуют решению когнитивных и прагматических задач учащихся;

б) информационно-ретрансляционной функции в условиях языковой среды именно преподаватель управляет поступающей информацией, дозирует её, ретранслирует;

в) мотивационно-стимулирующей функции именно преподаватель на основе анализа личностных и групповых мотивов научения формирует новые мотивы на базе объективной мотивации; он находит в языковой среде стимулы расширения и углубления внутренней мотивации, направляет когнитивную деятельность и её реализацию.

Инструментально-адаптивная функция обнаруживает себя в деятельности преподавателя по использованию средств обучения. В условиях лингводидактической среды они должны коррелировать с окружающей лингвокультурной действительностью.

Практический опыт убеждает, что амплитуда интересов обучаемых в языковой среде колеблется в диапазоне «глубокая древность – ультрасовременные явления». Это обуславливает постоянное самообразование преподавателя в плане реализации функции саморазвития.

Подводя промежуточные итоги, следует отметить:

1. Лингводидактическая среда – это продукт деятельности преподавателей-методистов. Теоретически она может функционировать на базе любого типа языковой среды. Практически наиболее результативно на базе языковой метрополии.

2. Лингводидактическая среда представляет собой методическую систему.

3. Составляющими этой системы являются:

а) обучающие компоненты (обучающие условия, обучающее окружение, обучающая атмосфера, обучающий контроль, механизм компарации, адекватная оценка знаний);

б) приёмы педагогического управления языковой средой (пошаговая система упражнений, антиципация ареалов приобретения фоновых знаний, аутентичная аккультурация);

¹ См. подр. в нашем диссертационном исследовании.

в) механизм формирования вторичной языковой личности в пространстве языка и культуры её образующих;

г) профессиональный инструментарий преподавателя, ориентированный на обучение в языковой среде;

д) стратегия обучения – педагогика сотрудничества;

е) языковая личность преподавателя русского языка как иностранного, носителя языка.

Многолетние наблюдения убедили нас в том, что обучаемые в языковой среде демонстрируют некие поведенческие универсалии на разных стадиях пребывания в языковой среде. Факт наличия таких универсалий подтверждается тем, что они демонстрировались представителями разных культур и независимы от гендерных, возрастных и других персоналий.

Мы назвали их речеповеденческими тактиками и выделили их характеристики-параметры: деликт (нарушение речезыковых норм или норм национального коммуникативного поведения), эмоциональное состояние, процент самостоятельно усвоенных знаний. Проанализируем каждую из них и приведём тактику обучения, купирующую или оптимизирующую состояние учащегося.

Лингвокультурный шок – это речеповеденческая тактика обучаемого на этапе вхождения в языковую среду. Она характеризуется стрессовым эмоциональным состоянием, наличием большого количества деликтов, минимизацией воздействия языковой стихии, невключением речевого слуха. Некупирование такого вида речеповедения приводит к формированию ложных стереотипов, ослаблению мотивации научения, неформированию толерантности. К этому периоду пребывания в языковой среде применительна тактика купирования лингвокультурного шока.

Главными целями описываемой тактики обучения является, во-первых, снятие стрессового психологического состояния, во-вторых, включение речевого слуха, в-третьих, сокращение большого количества деликтов, в-четвёртых, стимулирование интереса к изучаемому языку/культуре и подпитывание внутренней мотивации. Для достижения поставленных целей преподавателю необходимо решить следующие задачи:

1) создать психологически комфортную обстановку в группе;

2) добиться максимального понимания речи преподавателя;

3) определить превалирующий психотип личности членов учебной группы;

4) включить не срабатывающие ещё механизмы памяти (словесно-логический, образный, слуховой).

Решение названных задач базируется на следующих методических принципах: а) от простого к сложному; б) опора на

базовые знания обучающихся; в) поиск ориентиров; г) соблюдение основных закономерностей теории установки; д) всестороннее использование диалоговых культур.

В рамках тактики купирования лингвокультурного шока используются следующие методические приёмы:

1) пошаговая система упражнений, основанная на методической организации естественного достоверного аудио- и видеоряда;

2) культурно-речевая адаптация.

Этот курс (серия уроков) проводится в течение первых дней пребывания обучающихся в языковой среде (4–6 академических часов ежедневно). Тематическое содержание отвечает утилитарным потребностям обучающихся. Грамматическое содержание направлено на систематизацию, коррекцию базовых знаний реципиентов. Лексическое, грамматическое, культурологическое наполнение курса зависит от уровня уже имеющейся лингвокультурной компетенции обучаемых.

Вслед за выходом из лингвокультурного шока следует период некоторой стагнации, который проецируется субъектом в определённой речеведенческой тактике – лингвокультурной индифференции. Эмоциональное состояние: апатия, индифференция к окружающему, сокращение контактов с языковой средой приводят к ослаблению её воздействия на реципиента.

Количество деликтов значительно меньше, чем на этапе вхождения в языковую среду. В основном они мотивированы межкультурной интерференцией. Отмечается некоторое снижение интенсивности когнитивного процесса, уменьшение ареалов воздействия языковой среды, стабилизация круга общения.

Причину некоторого снижения темпа развития вторичной языковой личности мы видим в утрате эффекта новизны, а также некоторых экстралингвистических факторов.

По возможности восстановить эффект новизны и минимизировать влияние экстралингвистических факторов и призвана тактика деструкции лингвокультурной индифференции.

Цели тактики обучения: 1) интенсифицировать когнитивный процесс; 2) интенсифицировать процесс формирования лингвокультурной компетенции обучаемых; 3) коррелировать процесс формирования вторичной русскоязычной личности с языковой личностью носителя языка. Для этого необходимо решить следующие методические и психолингвистические задачи: 1) расширить круг общения обучаемых; 2) обеспечить ареалы для непосредственного контакта с языковой средой; 3) обеспечить эффект новизны практически на каждом занятии.

Решение поставленных задач базируется на следующих принципах: а) опора на вновь приобретённые знания, умения, навыки; б) создание системы новых ориентиров – стимулов когнитивного процесса; в) создание целевой установки на расширение и углубление уже имеющихся знаний; г) активизация диалога культур.

Педагогика сотрудничества остаётся основной стратегией обучения и при реализации тактики деструкции лингвокультурной индифференции. Однако, на этом этапе сотрудничество в познании существенно расширяется за счёт других носителей языка. Приобретая новые ареалы эксплицирования и имплицирования своих знаний, а также непосредственных адресатов этого эксплицирования и коммуникативные источники имплицирования знаний, обучаемый включается в активный коммуникативный процесс, который стимулирует когнитивную деятельность и экспликацию её результатов. Кроме того, постоянное участие в коммуникативном процессе обеспечивает развитие навыков самоконтроля и самооценки знаний.

Методическими приёмами являются следующие:

1. Аутентичная аккультурация.
2. Упражнения (в основном речевые и творческие).
3. Создание и функционирование института менторов. Стихия языковой среды часто сама формирует институт менторов (партнёров по коммуникации, носителей языка). Это огромный коммуникативный стимул и когнитивный потенциал. Институт стихийных менторов с помощью специальных заданий и адаптации полученных знаний в аудитории отчасти поддаётся педагогической организации. Но в силу психотипа личности и других факторов может просто не сложиться.

Поэтому на плечи преподавателя ложится создание института дидактических менторов, в качестве которых выступают в рамках лингводидактической среды студенты учебного заведения, где проходит обучение. Реализация функционирования института менторов проходит в форме совместных уроков, выполнения проектов, проведения совместных мероприятий и др.

4. Натурные уроки, под которыми понимается обучающая деятельность преподавателя непосредственно в языковой среде на аутентичном материале. Серия натурных уроков представлена в нашем пособии «Из аудитории – в жизнь».

5. Ведение дневников. Во время пребывания в языковой среде учащиеся ведут дневники, куда заносят всё самое интересное и непонятное. Последнее позволяет преподавателю методически регулировать стихийное воздействие языковой среды. Работа преподавателя с такими дневниками носит личностно-направленный

характер. Лакуны, характерные для большинства членов группы, выносятся для заполнения в аудиторию, индивидуальные заполняются в часы консультаций.

На завершающем этапе пребывания в языковой среде учащиеся эксплицируется речеповеденческая тактика, которую мы назвали лингвокультурной эйфорией.

Эмоциональное состояние: приподнятое настроение, преобладают положительные эмоции.

Активное самостоятельное усвоение знаний, появляется интерес к жаргонизмам, просторечию.

Деликты демонстрируют лакуны преимущественно в культурологических знаниях.

Задача преподавателя в рамках речеповеденческой тактики лингвокультурной эйфории сводится к поддержанию оптимистического восприятия русской языковой картины, а также направлению и координации когнитивной деятельности обучаемых. Эти задачи решает апперцепционно-развивающая тактика обучения, которая призвана на основе уже накопленного опыта в языковой среде углубить их лингвокультурную компетенцию.

Достижение поставленной цели связано с решением следующих задач: поддержка и координация деятельности института менторов; дальнейшее антиципирование ареалов приобретения фоновых знаний; формирование навыков самостоятельной работы; расширение уже усвоенного материала. Достижение целей и решение задач базируется на методических принципах: учёт индивидуальных особенностей обучаемого, опора на вновь сформированные умения, принцип концентризма.

В рамках обучения в лингводидактической языковой среде ядро концентра формируется на этапе выхода из лингвокультурного шока с учётом коммуникативных и утилитарных потребностей обучаемых. Поэтому основное внимание уделяется лингвистическим долям (по терминологии Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова) и менее – семантическим долям лексических единиц. С накоплением лингвистического опыта языковые явления перестают играть определяющую роль. В описываемом нами обучении это совпадает с завершением экспликации тактики лингвокультурной индифференции. На этом этапе уже содержание начинает определять порядок введения и состав языковых средств.

Специфика апперцепционно-развивающей тактики заключается в том, что в её рамках преподаватель получает право свободно выбрать содержание с учётом возможностей и потребностей обучаемых и уже от содержания идти к языковой форме. Учёт индивидуальных потребностей может привести к тому, что пери-

ферийные плоскости идеографического поля одного и того же центра в разных группах реципиентов могут не совпадать. Целевая установка этой тактики обучения направлена на углубление уже имеющихся знаний, в первую очередь самостоятельно.

Педагогика сотрудничества приобретает новые качества: теперь субъект должен не только адекватно реагировать на предлагаемое ему сотрудничество, но и уметь сам установить и реализовать коммуникативные взаимоотношения.

В сфере использования методических приёмов наблюдается следующая динамика. Продолжает свою дидактическую деятельность на качественно более высоком уровне институт менторов. Усиливается активное начало обучаемых в проведении натуральных уроков. Преподаватель делегирует им часть своих функций, оставаясь режиссёром. Функционирует приём аутентичной аккультурации. Активизируются приёмы организации самостоятельной работы в языковой среде (например, поисковые задания, самостоятельное чтение, вынесение ряда тем на самостоятельное изучение, создание творческих работ и др.).

Мы отдаём себе отчёт в том, что использование языковой среды – это не самоцель, и что методические приёмы, направленные на организацию языковой среды, не заменяют и тем более не исключают традиционной методики формирования языковых и речевых навыков и умений, а подразумевают их сочетание и компонование. Многолетний научно-практический опыт убедил нас в том, что методически заложенное в систему обучения использование языковой среды повышает мотивацию изучения русского языка, стимулирует коммуникативный процесс, формирует механизм самокоррекции, тем самым повышает результативность и интенсивность когнитивной деятельности и в результате формирует широкую и разностороннюю лингвокультурную компетенцию обучаемых.

Литература

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1976.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. – М., 2001.

Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного: опыт системного анализа. – М., 1998.

Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М., 1999.

А.А. Шараборова

**ЖУРНАЛ «РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ»
В ПОМОЩЬ
УЧИТЕЛЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА**

На страницах учебно-методического журнала «Русский язык за рубежом» на протяжении более чем сорокалетней истории его существования находили отражение самые актуальные проблемы в области описания и преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и неродного. Так, ещё до выхода книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (1973 г.) в журнале публиковались материалы, посвящённые теоретической разработке и практической реализации этого перспективного методического направления (№ 1/2007, с. 21)¹.

В настоящее время перед учителями российских школ довольно остро стоит вопрос адаптации и обучения детей мигрантов. Интенсивный процесс миграции в Россию привёл к увеличению в российских школах контингента учащихся из стран ближнего и дальнего зарубежья. Перед учителями русского языка как родного возникла проблема обучения детей с различным уровнем владения русским языком в условиях полиэтнического класса.

Представим обзор теоретических и практических материалов журнала «Русский язык за рубежом», посвящённых этой проблеме, а также материалов, которые учителя могут использовать при работе в полиэтническом классе.

Вопросы адаптации и обучения детей мигрантов рассматривает Н.А. Маркина в статье «Проблемы обучения русскому языку детей мигрантов» (№ 4/2010). Анализ публикаций и документов федерального, регионального и муниципального уровней, отражающих приоритеты и основные направления политики в облас-

¹ В скобках указываются номера журнала «Русский язык за рубежом».

ти межэтнических отношений, позволил автору сделать вывод о том, что сейчас с проблемой адаптации мигрантов и их детей сталкиваются в различных регионах РФ: Москве, Санкт-Петербурге, городах средней полосы России, особенно остро в Краснодарском крае, на Дальнем Востоке. По свидетельству М.В. Марковой, в последние 10 лет в Санкт-Петербурге появились школы, в которых количество учащихся с неродным русским языком достигает 30% от общего числа учеников.

Н.А. Маркина отмечает, что основным направлением в работе по гармонизации межэтнических отношений в условиях полиэтничности и поликультурности общества в системе образования Москвы сегодня является создание учебных заведений с этнокультурным компонентом. Однако, по мнению автора статьи, практика показывает недостаточность такого подхода. Во-первых, в относительно небольшом числе школ, специализирующихся на этнокультурном подходе, этот процесс замыкается на самом себе. Этнокультурный компонент должен охватывать более широкий круг предметов, включаясь в весь образовательный процесс. Во-вторых, этнокультурный компонент в образовательных программах не может сводиться лишь к изучению культуры собственного народа, а должен ориентироваться на знакомство российских школьников с культурами других народов, представители которых приезжают в Россию.

В статье автор приводит положения концепции непрерывной адаптации детей мигрантов разных возрастов, разрабатываемой в Московском гуманитарном педагогическом институте под руководством канд. филол. наук Т.В. Савченко, перечисляет комплексные программы, разработанные специалистами Российской Академии образования и Московского психолого-социального института, программы тренингов межкультурной (этнокультурной) компетентности, разработанные на кафедре социальной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова совместно с сотрудниками Института этнологии и антропологии РАН и сотрудниками кафедры социальной и этнической психологии Московской гуманитарно-социальной академии. Отмечается также, что в период с 2000 по 2007 гг. были созданы учебные программы для детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком.

По мнению автора статьи, в условиях этнокультурного образования необходимо применение технологий обучения, учитывающих потребности как учащихся, так и учителей. В ходе обучения целесообразно использование сопроводительного практического курса русского языка и адаптивного курса, коррелирующегося с основным курсом русского языка в общеобразова-

тельной школе. В качестве основного пути дифференциации в обучении Н.А. Маркина выбирает формирование мобильных групп. Деление на группы осуществляется на основе достижения уровня обязательной подготовки. Учитель планирует работу с группами выравнивания и группами повышенного уровня, уровневая дифференциация даёт чёткие ориентиры для отбора содержания обучения.

В организации коллективной и индивидуальной самостоятельной работы учащихся учителю помогают различные наборы карточек (карточки с учебными заданиями разной степени трудности, карточки-помощницы). Автором статьи также раскрываются принципы, которые необходимо учитывать учителю при подготовке к уроку.

Систему упражнений, предназначенных для оптимизации работы в полиэтническом классе, содержит предлагаемая Н.А. Маркиной в № 2/2009 разработка урока «Правописание *не* с именами прилагательными». Применение технологии уровневой дифференциации поможет учителю построить процесс обучения таким образом, чтобы дети в полиэтническом классе могли заниматься с наибольшим психологическим комфортом, позволяющим повысить усвоение материала на уроке русского языка. Основой данной технологии является не только предъявление разноуровневых заданий, но и принцип работы с опорными схемами и карточками-подсказками, которыми учащиеся могут воспользоваться на любом этапе занятия. Материалы урока содержат задания, опорные схемы и карточки для трёх групп учащихся: 1) хорошо владеющих русским языком; 2) испытывающих трудности в изучении русского языка; 3) плохо владеющих русским языком.

Разработка уроков Н.В. Кулибиной по рассказу Л.Е. Улицкой «Дед-шептун» предназначена для использования на уроках РКИ в школе, а также для самостоятельной работы учащихся. Людмила Улицкая – одна из самых читаемых и любимых писательниц в современной России. Рассказ «Дед-шептун» основан на воспоминаниях её детства. Методический аппарат к тексту рассказа содержит вопросы и задания для пред-, при- и послетекстовой работы, а также ключи к ним. Задания и вопросы направлены на активизацию мыслительной деятельности учащихся, использование языковой догадки: вспомнить нужную информацию (языковую, страноведческую и др.), сделать выводы на основе известных сведений и понять прежде неизвестное. Такая работа способствует максимально самостоятельному пониманию текста и помогает учащимся преодолеть страх («Всё равно не пойму») и осознать уверенность в своих силах («Я могу!»).

Большой популярностью у преподавателей РКИ пользуются материалы для внеаудиторной работы: сценарии детского праздника по творчеству К.И. Чуковского (Л.С. Аткина «В гостях у К.И. Чуковского», № 2/2007) и литературно-лингвистического и лингвокультурологического вечеров для изучающих русский язык как неродной или иностранный (Т.Б. Жулий и др. «Цветочный калейдоскоп», № 4/2008; Т.Б. Жулий и др. «В гостях у Матроны Степановны», № 3/2010).

Сценарий детского праздника «В гостях у К.И. Чуковского» включает в себя представление по сказке «Телефон» и стихотворениям известного детского писателя (1–6 классы), кукольный спектакль «Айболит и Бармалей» (1–6 классы), а также викторину (5–6 классы). Разработка сценария праздника адресована учащимся школ русского языка, занимающимся по программе интеграции детей мигрантов в российскую социокультурную среду, а также детям соотечественников, проживающих вне России, и учащимся школ дополнительного образования для русскоязычных детей за рубежом. По словам К.И. Чуковского, стихи являются одним из сильнейших средств педагогического воздействия на мысли и чувства ребёнка, плодотворно способствуют совершенствованию его языка, помогают ориентироваться в окружающем мире. Сценарий представления предполагает активное участие детей-зрителей.

Сценарий «Цветочный калейдоскоп» посвящён вопросам взаимосвязи названий цветов и личных имён в русском языке. В тексте сценария рассматриваются цветы, названия которых стали личными именами (*роза, лилия*) или произошли от личных имён (*иван-чай, варварин цвет, анютины глазки*). Участники вечера узнают этимологию названий цветов и личных имён, их значения, синонимические ряды, познакомятся с цитатами из произведений русских поэтов и писателей (А. Майкова, Б. Пастернака, К. Паустовского, Я. Козловского и др.), а также смогут выучить шарады и каламбуры, в которых упоминаются названия цветов и личные имена. Материал адресован изучающим русский язык как неродной или иностранный и может быть использован во внеаудиторной работе при проведении литературно-лингвистических вечеров.

Сценарий лингвокультурологического вечера «В гостях у Матроны Степановны» посвящён матрёшке, декоративной игрушке – символу русского народного искусства. Учащиеся – участники вечера узнают историю создания всемирно известного русского сувенира и особенности росписи семёновской матрёшки, познакомятся с отрывками из рассказов «Толпа на набережной»

К. Паустовского, «Белая трава» В. Солоухина и стихотворений о цветах А. Блока, С. Есенина, С. Маршака, Я. Козловского, А. Майкова, Н. Рубцова и др. В тексте сценария также рассматриваются исконно русские народные промыслы: роспись гжельского фарфора и жостовских подносов, вышивка владимирской гладью. Материал адресован изучающим русский язык как неродной или иностранный и может быть использован во внеаудиторной работе при проведении лингвокультурологических вечеров.

Методическая разработка «Я смотрю на Москву через призму поэзии, через призму музыки, призму любви...» посвящена песням о Москве, различным по жанру и времени создания. Они помогут иностранцу лучше понять и ощутить атмосферу и настроение российского общества в разные периоды его истории и тем самым эмоционально приблизиться к русскому мировосприятию. В разработке содержится краткая характеристика песен, тексты самых популярных из них («Подмосковные вечера», «Александра», «Москва майская», «Песня о Москве», «Москодиско» и др.), комментарии к текстам песен, упражнения на развитие навыков аудирования, чтения, устной и письменной речи, расширение лексического и фразеологического запаса учащихся. Дидактический материал предназначен для работы с учащимися, владеющими русским языком в объёме I сертификационного уровня (B-1) и выше, и рассчитан на два занятия.

Лингвокультурологический учебный материал «Этот день мы приближали как могли...» содержит общие сведения о песенном творчестве в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., а также о создании и бытовании военных песен во второй половине XX века и до настоящего времени. Учебный материал включает в себя тексты широко известных песен о войне («Катюша», «Тёмная ночь», «Соловьи», «День Победы») и упражнения, направленные на развитие навыков аудирования, чтения, говорения, письма и понимания художественного текста.

Цикл занятий по прикладной лингвокультурологии «Люди и животные» (№ 5/2007) посвящён рассмотрению взаимоотношений людей и животных и их отражению в языковом сознании и речи русских. Цикл состоит из четырёх занятий и содержит теоретическую (занятие 1) и практическую (занятия 2–4) части. Занятие 1 посвящено рассмотрению понятия «языковая картина мира». Занятие 2 включает в себя пословицы, поговорки, устойчивые словосочетания и афоризмы, связанные с названиями и жизнью животных. В занятии 3 большое внимание уделяется развитию речи учащихся в ходе обсуждения проблем, связанных с домашними и бродячими животными. В занятии 4 изучаемые

лингвокультуроведческие единицы представлены в художественных текстах (отрывки из рассказа А.И. Куприна «Ю-ю» и повести Г.Н. Троепольского «Белый Бим Чёрное Ухо»). Завершает цикл занятий «Люди и животные» рубрика «Сам себе профессор», задания которой направлены на систематизацию и закрепление пройденного материала. Знакомство с выразительными средствами русской речи помогает инофонам глубже понять языковую картину мира русских и отражение в ней мира животных.

Учебный материал «Бабушка рядышком с дедушкой...» (№ 4/2007) посвящён ассоциативным связям русских слов и адресован младшим школьникам, изучающим РКИ, а также детям соотечественников, проживающих за рубежом. Разработка содержит три словарные статьи («бабушка», «идти» и «белый») с заданиями к ним из «Обучающего ассоциативного словаря». На материалах словарных статей даются толкования слов-стимулов, раскрываются их ассоциативные связи. Русские сказки, загадки, пословицы в сочетании с конкурсами иллюстраций к ним и задания продуктивного типа (придумайте страшную историю про Бабуягу и др.) способствуют формированию и расширению языкового сознания учащихся. Представленные на страницах журнала материалы могут быть использованы на уроках как полностью, так и частично.

Проблемам детского двуязычия посвящён № 6/2009. Эта тематика актуальна и для российского и для зарубежного образования, так как детское двуязычие стало повсеместным явлением. В Российской Федерации – это организация обучения российских детей с родным нерусским языком, детей мигрантов и иностранных граждан. За рубежом – сохранение родного русского языка у детей русской диаспоры, детей от смешанных браков, детей-сирот, усыновлённых приёмными родителями-иностранцами.

Методическая разработка С.С. Макадени (№ 6/2009) посвящена описанию форм и методов работы при изучении раздела «Лексика» в 5-м классе русской школы выходного дня. В ней определяются основные задачи преподавания лексики двуязычным детям. Особое внимание уделяется методам, направленным на развитие билингвизма и дифференциацию обучения с учётом уровня знания языка учащимися, а также отмечается необходимость сочетания методики преподавания русского как родного с методикой преподавания РКИ. В качестве иллюстрации приёмов и методов работы приводится урок, который является продолжением изучения темы «Лексика» в 5-м классе.

На сайте www.russianedu.ru журнала «Русский язык за рубежом» даётся подробная информация о журнале, предлагаются в

открытом доступе 7–8 статей из каждого номера, анонсы будущих номеров и архив журнала, публикуются материалы о русском языке и его преподавании в иностранной аудитории, о современной России, её культуре и литературе, образе жизни россиян. Посетители сайта смогут узнать новости из мира русистики, заказать любую статью из архива журнала, поделиться опытом, опубликовать свои статьи, разместить информацию об учебных заведениях, государственных и коммерческих фондах, других организациях, занимающихся преподаванием и распространением русского языка, о новинках книгоиздания, о предстоящих событиях и мероприятиях в области РКИ.

II. ОБРАЗЦЫ УРОКОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛУШАТЕЛЯМИ СЕМИНАРОВ В ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Н.В. Виноградова

ИГРЫ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ШКОЛЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Игра по праву считается одним из эффективных средств обучения иностранному языку. Игра связана, прежде всего, с проблемой мотивированности речи, что особенно актуально при обучении детей, школьников. В любой игре есть цель, не связанная непосредственно с обучением лексике, грамматике и т.п. Эта цель – выиграть, победить, оказаться первым, лучшим, что создаёт дополнительную мотивацию при изучении иностранного языка. Игра активизирует мыслительную деятельность учащихся, помогает развитию творческого отношения к языку.

Особенно важно использование игр на начальном этапе обучения, где требуется многократное повторение одного и того же, выполняется большое количество однообразных механических упражнений. Запас слов пока ещё невелик, поэтому трудно заинтересовать учащихся содержанием читаемых текстов. Редко учащиеся имеют возможность за пределами аудитории почувствовать себя коммуникативно успешными. В этом случае на помощь преподавателю приходят различные игры.

При этом игры отличаются по характеру: одни помогают запоминанию, другие развивают языковые способности, выводят в коммуникацию и т.д.

Каково место игры на уроке?

Она не должна занимать слишком много времени, нельзя затягивать игру. Всегда следует помнить о цели игры, о том, для чего учащиеся играют. Преподаватель должен дать чёткие и ясные инструкции и указания. Хорошо использовать игру для смены вида деятельности на уроке, чтобы избежать однообразия и быстрой утомляемости.

Например, с целью автоматизации употребления слов, фраза может быть использована игра с мячом: учащиеся, стоя в кругу, перебрасывают мяч друг другу, выполняя при этом определённые речевые действия. Например, называют синонимы, антонимы, заканчивают начатую предыдущим игроком фразу, словосочетание, дают определение к слову, перечисляют лексическую группу (например, профессии), отвечают на вопросы и т.д.

Игра «Лом» (следует собрать разрезанный на кусочки текст) развивает навыки понимания синтаксической структуры фразы и текста.

Фольклорные игры-забавы используются как фонетические упражнения, развлечение, а также для знакомства с культурным наследием носителей языка («Гуси-гуси», «Золотые ворота», «Бояре, а мы к вам пришли»).

В данной статье мы предлагаем описание некоторых игр, которые преподаватель может использовать, начиная с самых первых уроков русского языка как иностранного на начальном этапе обучения.

I. ИГРЫ С БУКВАМИ И СЛОГАМИ

1. Живая азбука

Количество играющих не ограничено.

Для этой игры нужно приготовить 2 комплекта карточек с буквами алфавита. Карточки в комплектах перемешиваются, и каждый комплект кладётся стопкой на столе. Играющие делятся поровну на две команды. По указанию ведущего команды подходят к столу, и каждый играющий берёт по одной карточке-букве из своей стопки, после чего команды должны быстро построиться в определённом порядке, то есть каждый должен встать на место, соответствующее данной букве алфавита.

Выигрывает та команда, которая сумеет первой правильно построиться.

2. Алфавит

Количество играющих не ограничено.

Ведущий вывешивает лист бумаги, на котором написаны буквы алфавита по вертикали. Учащиеся должны написать на своих листочках слова на каждую букву алфавита (имена существительные).

Выигрывает тот, кто скорее и правильнее всех составит список. Игра может быть усложнена тем, что учащиеся должны составить алфавитный список по памяти.

3. Поставь слова по алфавиту

Количество играющих не ограничено.

Вывешивается лист бумаги, на котором написано 15–20 коротких слов, или же играющие получают одинаковые листы со списком слов. Учащиеся должны записать эти слова на своих листочках, располагая их в алфавитном порядке. Слова, начинающиеся с одной и той же буквы, должны располагаться в соответствии со второй (третьей и т.д.) буквой.

Выигрывает тот, кто быстрее и правильнее составит алфавитный словарь.

4. Любимая буква

Количество играющих – 6–15 человек.

Ведущий вывешивает лист бумаги с названиями нескольких тем или пишет их на доске, например:

1. Город. 2. Школа. 3. Животные. 4. Одежда. 5. Комната.

Каждый участник выбирает любимую букву алфавита, затем вспоминает и записывает слова (имена существительные по заданным темам) на эту букву.

Выигрывает тот, кто больше напишет слов.

5. Пять слов на каждую букву

Количество играющих – 6–15 человек.

Ведущий диктует слово, например, из 6 букв. Участники должны написать по 5 слов, начинающихся с каждой из этих букв, расположив их столбиками.

Выигрывает тот, кто за установленный срок напишет больше слов.

6. Много слов из одного слова

Количество играющих – 6–15 человек.

Ведущий пишет на доске какое-либо слово с несколькими различными гласными и предлагает играющим за определённый

срок (5–10 минут) составить из букв данного слова как можно больше новых слов.

При составлении слов надо помнить следующее: писать можно только имена существительные в именительном падеже единственного числа. Названия городов, рек и т.д., другие собственные имена писать нельзя. Каждое слово должно быть составлено только из тех букв, которые есть в слове, предложенном ведущим, например:

слово *достопримечательность*: сад, нос, сон, лето, ель, слон, мел, рост, мост, место, дом, мода, лист, тема, соль, ноль, роль, номер, дело.

По истечении обусловленного времени каждый подсчитывает написанные им слова. Тот, у кого окажется наибольшее число слов, первым читает их вслух. Если одно из слов встречается и у других, то все его вычёркивают. Затем ещё несколько человек читают составленные ими слова. Повторяющиеся слова каждый раз вычёркиваются. Выигрывает тот, у кого в результате останется больше слов, чем у других.

7. Продолжи слово

В эту игру удобно играть двоим или троим, а также по 4–5 человек. В этом случае доска делится на две части, и команды одновременно составляют 2 или 3 слова.

Ведущий пишет на доске какую-либо букву, затем игроки по очереди выходят к доске и приписывают справа и слева по одной букве, при этом следят, чтобы слово не было закончено, так как проигравшим считается тот, кто будет вынужден дописать последнюю букву. Поскольку первые буквы пишутся произвольно, слова получаются самые неожиданные, например: а – да – еда – беда – обед – победа. Надо суметь направить рождение слова по такому пути, чтобы очередь дописывать его досталась другому. Можно добавлять к будущему слову буквы приставок и суффиксов, если они употребляются с этим словом. Запрещается дописывать буквы наобум, сводя их сочетание к бессмыслице. Приписывая букву, каждый должен иметь в виду определённое слово.

8. Подберите рифмы

Это настольная игра. Количество играющих – 2–8 человек.

Необходимо изготовить 30 карточек и записать на них рифмованные слова, по одному короткому слову на каждую карточку. Карточки раздаются игрокам поровну. Первый ученик выкладывает на стол одну из своих карточек и громко читает написанное слово. Остальные играющие, у кого есть подходящие слова-

рифмы, быстро их называют и откладывают эти карточки. Затем второй ученик выкладывает свою карточку и т.д. Выигрывает тот, кто первым отбросит все карточки. Однако игра продолжается. В результате те участники, у которых останутся неотброшенные карточки (рифмы к оставшимся словам уже выкликались), платят «штраф».

Образец карточек с рифмованными словами: *читать, считать; жить, любить; куда, туда, сюда; ком, дом, том; мой, свой, твой, наш, ваш; белый, серый; новый, здоровый; лес, вес; сосед, обед.*

9. Каждый – поэт

Количество играющих – 6–12 человек.

Играющие делятся на две команды, которые садятся широким кругом друг против друга. Ведущий стоит в центре и громко читает рифмованные строки. Окончание куплета должен сказать тот, на кого укажет ведущий (по очереди на участников первой и второй команд). Кто не сможет быстро ответить, выбывает.

Выигрывает команда, в которой останется больше игроков.

Примеры:

Говорила мышка мышке:

«До чего люблю я (книжки).

Не могу я их прочесть,

Но зато могу их (съесть)»

Раз, два, три, четыре, пять,

Кошка учится (считать).

Потихоньку, понемножку,

Прибавляем к мышке (кошку).

Получается ответ:

Кошка есть, а мышки (нет).

Раз, два, три, четыре,

В новой мы живём (квартире).

10. Из слогов – слова

Для этой игры нужно изготовить два одинаковых комплекта по 36 карточек, на которых написаны отдельные слоги. Играющие делятся на две команды. Каждая команда получает комплект карточек. Задача участников – быстро составить из слогов отдельные слова.

Выигрывает та команда, которая закончит первой.

II. ИГРЫ С ОТДЕЛЬНЫМИ СЛОВАМИ, СЛОВСОЧЕТАНИЯМИ И ГРАММАТИЧЕСКИМИ ФОРМАМИ

1. Он, она или оно?

Количество играющих не ограничено.

Играющие делятся на две команды. Ведущий предлагает вниманию учащихся какую-либо иллюстрацию. Участники одной команды по очереди называют изображённые на ней предметы или лица, а участники другой команды – соответствующие личные местоимения, например:

«Мальчик играет», – говорит участник одной команды. «Он играет», – отвечает член другой команды.

«Книга лежит на столе». – «Она лежит на столе», – отвечает игрок второй команды и т.д.

Каждой команде даётся определённое количество «ходов», после чего они меняются ролями и продолжают игру.

Ведущий подсчитывает, сколько штрафных очков получит каждая команда, то есть сколько ошибок будет допущено при равном количестве «ходов».

2. Записывай свои слова

Количество играющих не ограничено. Играющие делятся на три группы.

Ведущий медленно читает короткие фразы (3–4). Играющие должны на своих листах записывать слова из этих фраз: первая группа – существительные, вторая – прилагательные и третья – глаголы. После этого даётся 5–10 минут, в течение которых учащиеся из первой группы должны просклонять выписанные ими существительные, второй группы – написать степени сравнения прилагательных и третьей группы – основные формы глаголов.

Выигрывает та группа, которая выполнит задание правильнее.

3. Будь внимательным

Ведущий предлагает вниманию участников репродукцию картины, на которой большинство предметов знакомо ученикам, и просит их рассмотреть её в течение 2–3 минут. После этого ведущий убирает картину, и учащиеся должны назвать предметы, которые они запомнили.

Победителем считается тот, кто назвал наибольшее количество предметов.

4. К какой картине?

Играющие делятся на две команды. Ведущий предлагает вниманию каждой команды по 3–5 одинаковых тематических картин (репродукций) и выдаёт по 30–40 карточек с описанием деталей картин.

Около каждой репродукции устроены специальные карманчики.

Задача играющих – прочитать текст каждой карточки и определить, к какой картине относится это описание, затем разложить карточки по соответствующим карманчикам.

Выигрывает та команда, которая разложит карточки первой и без ошибок.

5. Замкнутый круг

Количество играющих – 6–12 человек.

Ведущий называет какое-либо слово, например «нос». Игроки должны быстро составить цепочку слов, но так, чтобы она образовала замкнутый круг, то есть оканчивалась также на слово «нос».

Пример: *нос – сад – дом – мост – талон – нос.*

Выигрывает тот, кто быстрее замкнёт круг.

6. Кто скажет всё правильно?

Играющие делятся на две команды по 5–6 человек. Заранее определяется количество «ходов» каждой команды.

Участники первой команды называют прилагательные в краткой форме, а второй – те же прилагательные в сравнительной или превосходной степени. Через определённое время команды меняются ролями.

Ведущий подсчитывает количество ошибок, допущенных участниками игры, и объявляет победителей. Игра должна проходить в быстром темпе.

7. Антонимы

Количество играющих – 6–15 человек.

Ведущий диктует 5–10 слов. Играющие должны в течение определённого времени подобрать к ним антонимы.

Выигрывает тот, кто первым напишет к этим словам антонимы.

Примеры:

да – нет

день – ночь

белый – чёрный

маленький – большой

хорошо – плохо

здоров – болен

внизу – наверху
тепло – холодно

справа – слева
дать – взять

открыть – закрыть
новый – старый

8. Пары слов

Количество играющих – 6–15 человек.

Ведущий вывешивает лист бумаги, на котором написано 20 слов, и предлагает играющим выделить антонимы и переписать их на свои листочки попарно (составить 10 пар).

Например, даны слова: *молодой, рано, весело, поздно, старый, легко, грустно, трудно, плохо, много, хорошо, мало.*

Выигрывает тот, кто в более короткий срок правильно составит пары.

9. Когда, где и как?

Количество играющих – 6–15 человек.

Играющие должны записать на своих листочках по 3–5 антонимических пар по следующим группам:

1. Антонимы, обозначающие время, то есть отвечающие на вопрос «когда?».

Например: *рано – поздно, днём – ночью, утром – вечером, всегда – никогда.*

2. Антонимы, отвечающие на вопрос «где?»

Например: *справа – слева, далеко – близко, внизу – наверху, здесь – там.*

3. Антонимы, отвечающие на вопрос «как?»

Например: *хорошо – плохо, холодно – тепло, быстро – медленно, легко – трудно.*

10. Найди цифры (игра-эстафета)

В эстафете участвуют по 5 человек от каждой команды и по одному судье.

Ведущий вывешивает две одинаковые таблицы с цифрами.

8	19	10	15	3
6	22	2	13	18
24	20	21	1	9
12	5	14	7	16
17	11	23	4	25

В руках у каждого участника эстафетная палочка. По сигналу ведущего первые номера команд подходят к таблицам и начинают счёт цифр по-русски (от 1 до 25), затем передают эстафетную палочку следующему и т.д.

Выигрывает та команда, которая быстрее закончит эстафету.

11. Из какой пословицы эти слова?

Количество играющих не ограничено.

Ведущий называет (или пишет на доске) группу слов. Задача игроков – составить на основе каждой группы слов пословицу.

Например, даны слова:

тише, дальше (Тише едешь – дальше будешь);

вкус, цвет (На вкус и цвет товарища нет);

терпенье, труд (Терпенье и труд всё перетрут);

щи, каша (Щи да каша – пища наша);

ученье, неученье (Ученье – свет, а неученье – тьма).

За каждую правильно составленную пословицу играющий получает очко. Выигрывает тот, кто набирает больше очков.

12. Рассказ по картинке

Количество играющих – 6–10 человек.

Игроки садятся в круг, их вниманию предлагается иллюстрация. Первый из участников начинает рассказ, затем передаёт иллюстрацию следующему ученику, тот продолжает начатый рассказ и передаёт её дальше по кругу. Каждый должен придумать по 1–2 фразы, но так, чтобы получился связный рассказ. Кто не сможет быстро продолжить тему, выбывает из игры. Затем ведущий предлагает вторую иллюстрацию и т.д.

Выигрывают 2–3 ученика, которые останутся в кругу последними.

13. Мы укладываем рюкзак

Играющие делятся на две группы по 6–10 человек и садятся друг против друга.

Ученики из первой группы по очереди рассказывают о том, что они положат в рюкзак. Ребята из второй группы должны быстро произнести: «Я тоже!». Учащиеся должны периодически вставлять названия предметов, которые нельзя укладывать в рюкзак. Если кто-нибудь ошибётся и закричит «Я тоже!», то выбывает из игры.

Примеры:

Я кладу в рюкзак брюки. – Я тоже!

Я кладу в рюкзак рубашку. – Я тоже!

Я кладу в рюкзак свитер. – Я тоже!

Я кладу в рюкзак слона. – Нет, слона в рюкзак не положишь.

Выигрывает та команда, которая за установленный срок сохранит больше игроков.

14. Мы что-то купили

Количество играющих – 6–12 человек.

Вариант 1. Один из участников выходит из класса, остальные садятся на стулья и задумывают какой-нибудь предмет, который они сегодня «купили в магазине». Например, куплена белая рубашка. Затем водящего зовут в класс, и кто-нибудь из играющих говорит: «Мы сегодня что-то купили в магазине». Водящий подходит к участникам и каждому задаёт вопрос, например:

Вы купили одежду?

Это одежда для мальчиков (девочек)?

Сколько это стоило?

Эта одежда красного (синего, белого) цвета?

Это – белая рубашка.

Когда покупка отгадана, выбирают следующего водящего.

Вариант 2. Один из учеников что-то «купил», а остальные должны задавать ему по одному вопросу, пока не отгадают, что он купил.

Литература

Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить. – М., 2005.

Милованова И.С. Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап обучения. – М., 2000.

Штельтер О. В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка. – СПб., 2004.

Штельтер О. В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка. Выпуск 2. – СПб., 2004.

Гик Е., Рассказова И. Игры. Энциклопедия. – М., 2002.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ (теоретические основы и практическое применение)

Технология педагогических мастерских относится к парадигме личностно-ориентированных моделей обучения. Критериальная база личностно-ориентированного обучения строится на отслеживании и оценке не столько достигнутых знаний, умений и навыков, сколько на сформированности качеств ума (интеллекта) как личностных новообразований.

Главное направление личностно-ориентированных технологий в педагогике – формирование и развитие интеллектуальных и речевых умений учащихся, их нравственное развитие, формирование критического и творческого мышления как приоритетных направлений интеллектуального развития человека.

Мастерская – это необычная форма проведения урока. Эта система иной организации учебного процесса получила развитие в практике французских педагогов, представителей группы нового образования (П. Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.).

«Основная идея французской группы нового образования близка по духу мысли Я.А. Коменского, что распространение пансофии (“всемудрия”) поможет усовершенствовать человечество и прекратить распри и войны на земле. Представители этого направления считают, что усовершенствовать общество можно, только коренным образом изменив образование. Они выдвинули лозунг “Все способны!”» (Левитес 1998, с. 203).

Сущность предлагаемой технологии заключается в том, что в атмосфере уникальным образом организованного педагогом-мастером развивающего пространства учащиеся сами добывают и осмысливают знания по предмету. А при традиционной организации учебного процесса источником этого знания являлся только преподаватель. Основные идеи мастерских состоят в том, чтобы создать условия для индивидуального выдвижения учащимися

идеи, дальнейшее развитие которой происходит как в индивидуальной, так и в групповой и коллективной работе. В процессе совместного обдумывания проблемы возможен переход на новый качественный уровень, что ведёт к новому видению проблемы (Колеченко 2005, с. 274).

Принципы построения педагогической мастерской заключаются в том, что мастер:

1) создаёт атмосферу открытости, доброжелательности, творчества и общения;

2) включает эмоциональную сферу ученика, обращается к его чувствам, будит личную заинтересованность в изучении проблемы (темы);

3) работая вместе со всеми, становится равным учащимся в поиске знания;

4) не торопится отвечать на вопросы, подаёт необходимую информацию малыми дозами, обнаружив потребность в ней у обучающихся;

5) исключает официальное оценивание работы ученика (не хвалит, не ругает, не выставляет отметок в журнал), но через социализацию, афиширование работ даёт возможность появления самооценки учащегося и её изменения, самокоррекции (Левитес 1998, с. 204).

Одной из особенностей работы мастерской является то, что преподаватель в функции оратора, рассказчика, разъяснителя нужен ученикам лишь тогда, когда самостоятельный поиск не завершается открытием. Однако открытия ждут их в мастерской непременно. Сверяя свои старые знания по какой-то проблеме с новым знанием, которое они выстроили сами, испытывая этот «разрыв», учащиеся, прежде всего, восходят к самим себе, к своему «Я», раскрываются, растут, верят в свои возможности. И это становится главным достижением гуманистической педагогики.

Попытаемся обобщить опыт педагогов и исследователей в проведении педагогических мастерских и выделить общий алгоритм их работы.

Фаза индукции. На этой фазе преподаватель создаёт эмоциональный настрой и включает подсознание учеников. Индуктором могут быть слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т.д. – всё, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов. Учащиеся формулируют проблему, демонстрируя при этом личное отношение к предмету обсуждения. Нередко при традиционном обучении либо нет проблемы, либо её формулирует учитель. Задание должно быть приближено к потребностям аудитории, опираться

на имеющийся у неё опыт. Предлагаемый для постановки проблемы материал (слово или слова, предметы, рисунки, какие-то физические явления, внутренние психические образы и т.п.) должен быть в зоне понимания учащихся.

Пример. Так, на уроке русского языка ученики открывали правило написания слов, в которых используется разделительные **Ъ** и **Ь** знаки. Преподаватель заранее подготовил тексты. Они были предложены учащимся на уроке с целью анализа и выяснения, что же в них необычного. Например, в тексте были такие предложения: «Не за то волка бьют, что сер, а за то, что овцу сел. Ручьи солются – река будет, люди объединятся – силу их не победить».

Работа с материалом. Идёт анализ материала. Учащиеся анализируют материал, выдвигая различные, в том числе и фантастические, идеи, гипотезы («самоконструкция»). В работе мастерской не бывает плохих идей. На этом этапе ученикам можно подсказывать какие-то приёмы творчества. Например: «что было бы, если...»; «води карандашом по бумаге, соедини любые слова» и т.д.

На первом этапе каждый самостоятельно работает над своим листом. Мешать друг другу нельзя. Иногда в мастерской работа начинается сразу в группе. Каждый из вариантов имеет свои плюсы и минусы. При индивидуальной работе у любого ученика есть возможность сосредоточиться, поискать собственное решение проблемы, не подвергаться воздействию мыслей других людей.

Если материал предназначен для работы в малой группе, то тогда сразу идёт коллективный поиск.

На следующем этапе происходит обсуждение в малой группе, если до этого была индивидуальная работа. Это представление всем какого-то своего промежуточного результата. Этот этап французские педагоги называют «социализацией». На этом этапе может быть произведена коррекция своей работы, дополнение, улучшение.

Очень важным требованием является обучение учащихся умению и желанию искать в других работах положительное, примечательное, уникальное.

В нашем примере ученики анализировали тексты, искали необычное. Они пытались сформулировать правило написания разделительного **Ъ** и **Ь** знаков.

Социализация. После обсуждения в малой группе, дополнив свои работы, учащиеся вывешивают их на стендах и прямо на стенах в классе. Можно знакомиться с другими работами, рассказывать о своей. Идёт свободное общение. Все ходят по классу, смотрят, задают вопросы, высказывают свои мнения.

Целесообразно ввести принцип общения «нахождение успеха». Нужно пытаться в любой работе найти интересный, примечательный момент и сообщить об этом автору работы. Отрицательные моменты не высказываются.

Таким образом, первичная социализация своего творчества может быть в малой группе, а основная перед всем классом. Здесь необходимо соблюдать принцип добровольности. Если кто-то из учащихся сегодня не хочет представлять свою работу, то он должен иметь право это сделать.

Фазы «работа с материалом» и «социализация» могут чередоваться в процессе работы мастерской.

Рефлексия. Учащиеся рассказывают о своих чувствах, которые у них возникали в процессе работы мастерской. Они учатся ощущать эти чувства и говорить о них. Это очень важный момент работы мастерской, и поэтому мастерские можно называть не только педагогическими, но и психологическими, так как в них идёт работа с психологическим материалом.

На этой фазе учащиеся также могут сообщить о том, чему они сегодня научились.

План мастерской детализирован, необходимо предусмотреть множество заданий, «подсказок» – информации, которая будет предложена ученикам в тот момент, когда в ней возникнет необходимость. Естественным образом увеличивается объём информации, с которой преподаватель работает предварительно. В современных условиях преподавания это, несомненно, огромный труд по подготовке карточек, схем, таблиц, того справочного материала, из которого ученики извлекут и ответы, и новые проблемы. Это может отпугнуть преподавателя, потому что потребует определённой ломки самого себя, но это же одновременно может подтолкнуть его к самосовершенствованию, к сотворчеству с коллегами, единомышленниками.

В обобщённом виде принципы работы мастерской можно представить так: 1. Равенство всех участников, включая педагогов. 2. Ненасильственное вовлечение в процесс деятельности. 3. Отсутствие оценки (точнее, отметки, так как оценка есть и должна быть, но только положительная). 4. Отсутствие соперничества, соревнования. 5. Чередование индивидуальной и групповой работы. 6. Важность не столько результата творчества, сколько самого процесса. 7. Разнообразие используемого материала. 8. Ответственность каждого за свой выбор (Колеченко 2005, с. 273–277; Левитес 1998, с. 203–205).

Посмотрим, как идеи мастерской могут быть реализованы на уроке русского языка.

**ПЛАН УРОКА – ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ «РОДОВЫЕ ОКОНЧАНИЯ
ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ»**
(edu.of.ru/attach/17/60161.doc.)

ХОД МАСТЕРСКОЙ

1. Индукция

На доске – слова:

лицо

взгляд

улыбка

Мастер: Выберите одно из слов, запишите его на листе. (Перед началом занятия преподаватель раздал учащимся листы бумаги.)

Мастер: Кто выбрал **лицо**?

взгляд?

улыбка?

Объединитесь в группы. (На трёх столах уже разложены рисунки «лицо», «взгляд», «улыбка».)

Мастер: Пользуясь рисунками, подберите определения к выбранным словам. (Ученики пишут определения.)

2. Социализация

Мастер: Прочитайте друг другу свои определения. Все определения, записанные на листочках, соберите на один большой лист. Повесьте этот лист рядом со своими столами.

Мастер: Какой частью речи являются определения? (Работа в малой группе. Учащиеся думают, обсуждают, отвечают.)

Мастер: С какой же частью речи будем работать на уроке? (Работа в малых группах продолжается.)

Мастер: Сформулируйте в группах, какие проблемы возникли при написании имён прилагательных? (Одной из проблем обязательно будет названа проблема правописания окончаний.)

Мастер: Предложите пути решения этой проблемы. (Работа в группе.)

Мастер: По одному человеку от группы (по желанию или по выбору группы. При этом работающие у листа, в случае затруднения, могут меняться.) подойдите к листу и напишите, на какие вопросы отвечают прилагательные вашей группы. В вопросах поставьте ударение и выделите окончание.

Мастер: Сделайте вывод о правописании родовых окончаний имён прилагательных. Окончания прилагательных какого рода надо запомнить?

На доске – таблички:

Женский род	Средний род	Мужской род
<i>Какая?</i>	<i>Какое?</i>	<i>Какой?</i>
-ая, -яя	-ое, -ее	-ой, -ый, -ий

3. Реконструкция

Мастер: А теперь, из всех прилагательных, записанных на листочке, выберите то, которое соответствует вашему настроению, состоянию. «Погрузитесь» в него и представьте, что вы должны изобразить его мимически, а мы должны понять его смысл, почувствовать и угадать. (Работа ведётся сначала в группах, потом по одному-два человека мимически показывают настроение всей «мастерской».)

Большинству учеников удаётся понять настроение товарищей.

Мастер: Что же дали «погружение» в слово и попытка изобразить его значение?

– Состояние души, настроение человека, воспоминания.

На доске надпись:

- а) Характер**
- б) Настроение**
- в) Состояние души**
- г) Воспоминания**

Мастер: Да, чем больше мы знаем о человеке, тем больше мы можем сказать о нём.

4. Разрыв

Мастер: А теперь вам предстоит творческая работа по созданию словесного портрета человека, который вам близок, дорог, небезразличен. При создании портрета используйте больше собранных вами прилагательных (Учащиеся пишут тексты, вывешивают их на стенды, ходят по классу, читают работы друг друга. В этот момент происходит не только оценка работ других, но и самооценка.)

5. Рефлексия

Мастер может предложить ученикам ряд вопросов, например такие:

- Что понравилось в работе сегодняшней мастерской?
- Когда было особенно интересно?
- Когда было трудно?
- Что чувствовали, когда писали сочинение?
- Оцените свою работу в группе.

В результате работы мастерской учащимся удалось самостоятельно сделать вывод о правописании родовых окончаний имён прилагательных, сформулировать правило и понять лексическую значимость прилагательных. Также они испытали радость от общения с товарищами. Кроме того, была продолжена работа по привитию навыков культуры общения, в том числе и на этапе самооценки и оценки труда товарищей по группе.

Литература

Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб., 2005.

Левитес Д.Г. Практика обучения: образовательные технологии. – М.; Воронеж, 1998.

edu.of.ru/attach/17/60161.doc.

УРОК ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ (произведения искусства в обучении РКИ)

На занятиях по развитию речи в группах учащихся со средним и продвинутым уровнями коммуникативной компетенции сильным мотивирующим фактором может служить искусство. Искусство заставляет о себе говорить, в том числе и на уроке. Только не нужно превращать урок по развитию речи в лекцию по искусствоведению с демонстрацией репродукций картин великих мастеров. Произведение живописи здесь скорее повод для выхода в речь, для развития мышления, языковой догадки. Знать искусствоведческую основу нужно, но полилог на уроке строится в зависимости от темы урока, от цели преподавателя (это может быть тема природы с опорой на картину «Грачи прилетели», или отработка ЛСГ *изображать, выражать, отображать, передавать...*, но обязательно с выходом в речь) и обязательно с косвенным целеполаганием как средством интенсифицированности учебного процесса.

При обучении иностранцев русскому языку живописный шедевр может послужить основным или дополнительным мотивирующим фактором в аспекте развития речи. Это будет зависеть и от его художественного совершенства, и от его воздействия. В ещё большей степени это будет определяться тем, удастся ли преподавателю создать такие условия, при которых учащийся смог бы передать своё собственное эстетическое переживание, вкладывая в него свой личностный смысл. Важно при этом отобрать произведения искусства, богатые содержанием, с глубоким подтекстом, проблемным видением мира и человека. Уроки с обсуждением, например, шедевров живописи, могут проходить по-разному. Это будет зависеть от цели занятия, от личности преподавателя, его осведомлённости, подготовки, артистизма, а также от подготовленности учащихся, от их интеллектуального и психического склада, от направленности их интересов.

Выбор шедевра остаётся за преподавателем, хотя он может и пойти навстречу пожеланиям учащихся. Можно заметить, что особенно интересно посмотреть на знакомое произведение свежими глазами и найти в нём что-то новое, неожиданное для себя. И всё-таки самое главное – это так организовать занятие, чтобы учащийся самостоятельно пришёл к этому видению и воспринял бы это как собственное откровение в постижении смысла предлагаемого произведения искусства, испытал при этом даже нечто вроде творческого вдохновения.

Преподаватель, обладающий художественным вкусом и неким запасом искусствоведческих знаний, разрабатывает систему, алгоритм вопросов, на которые хочет получить определённые ответы. Вся сложность состоит в том, что нужно дать возможность учащимся высказаться. Преподавателю при этом следует не настаивать на собственном мнении, а осторожно подводить к желаемому результату, помнить, что при встрече с искусством каждый имеет право на личное восприятие и понимание, пусть даже противоречащее общепринятому. «Мы даём ему вместе с произведением искусства определённую программу, позволяющую ему получить в процессе восприятия нечто максимально близкое тому, что в это произведение было вложено его творцом» (Леонтьев 1999, с. 296, 300).

Преподавателю при этом нужно быть предельно осторожным и деликатным, чтобы не спугнуть, не остановить ход чьей-либо мысли, а то и фантазии. Он советуется с аудиторией, спрашивает её мнение, сомневается, делится своими знаниями. И поэтому в его речи часто звучат такие фразы: *А как вы считаете...?; Не кажется ли вам...?; Обратите внимание...; А почему же тогда...?; Не могу с вами не согласиться...; Меня это убеждает...; Как точно вы это подметили!; Вы совершенно правы...; Вы меня убедили!* и т.п.

Не скупитесь на похвалу, восхищайтесь сообразительностью, догадливостью, наблюдательностью...

На занятиях по развитию речи с опорой на произведение искусства учебная работа в значительной мере приобретает характер игры, ибо часто, используя принцип косвенного целеполагания, преподаватель вводит новую лексику, отрабатывает в живом диалоге, а то и полилоге нужные обороты речи и грамматику.

Прежде чем учащиеся начнут размышлять и строить свои догадки относительно того или иного произведения искусства, не мешало бы заинтересовать их самой личностью художника с помощью таких вопросов, как: *Знаете ли вы? Вам известно, что?* Это может быть всё, что может удивить, начиная с любопытного

и даже шокирующего факта биографии мастера и кончая какими-нибудь удивительными высказываниями, раскрывающими его взгляды на искусство.

Удачным завершением встречи с художником была бы демонстрация какого-либо фильма о нём, о его произведениях или отрывка из такого фильма.

НУЖЕН ЛИ ТЕКСТ НА ТАКИХ ЗАНЯТИЯХ?

Всё или почти всё, что преподаватель предполагает проговорить или отработать на уроке, он продуманно «закладывает» в текст, работа с которым является заключительным этапом. Это своеобразная памятка о художнике и его творчестве, с которым учащийся познакомился и по поводу которого у него были свои мысли и сложилось, возможно, своё собственное мнение. Тексты эти могут быть прочитаны преподавателем вслух в нормальном темпе способом асимметричного проговаривания, когда голос преподавателя звучит громче, а учащиеся смотрят в текст и проговаривают тише, немного отставая и всё же торопясь за преподавателем. Каждый учащийся при этом снабжается отдельной копией текста.

Подборка текстов в конце определённого этапа обучения даёт возможность преподавателю в качестве контроля провести коллективное занятие-викторину по всему пройденному материалу. Групповые формы работы могут быть использованы во время урока-беседы и при ответах на вопросы, поставленные преподавателем. Учащиеся-единомышленники при этом объединяются и сообща доказывают свою правоту. Приведём несколько примеров таких разработок на примерах картин художников, работавших в разных жанрах.

I

...Знаете ли вы, что было основой творчества такого известного мастера-пейзажиста, каким был и остаётся для нас всегда **Василий Дмитриевич Поленов**? Он всегда говорил: «Искусство должно давать счастье и радость, иначе оно ничего не стоит».

Перед нами знаменитая картина В. Поленова «Московский дворик». Эту картину нужно рассматривать неспешно и, более того, стараться услышать все звуки, которые её наполняют.

Вопросы преподавателя	Возможные ответы
1. Как вы думаете, в какой части Москвы художник писал свой дворик?	Это старый Арбат. И сейчас ещё в одном из его переулков стоит церковь Спаса на Песках. Центр столицы. 10–15 минут ходьбы от Кремля.
2. Можно ли судить об особенностях застройки столицы во второй половине XIX века по этой картине?	Да. Земли и простора было больше, например, чем в Европе. Поэтому возле господского дома мог быть сад, а ещё и задний двор для хозяйствования и прислуги. Кроме того в Москве почти каждая улица зрительно замыкалась храмом. Город «сорока сороков» храмов.
3. По каким признакам легко определить месяц, состояние погоды и время дня на картине?	Спокойное небо. Облака словно застыли. Свежая зелень. Цветут ромашки. Сухо. Жарко. Вон как покраснелось лицо у парнишки на переднем плане! Ребёнок сидит на траве. «Макушка» лета. Июль? Как коротки тени! Солнце высоко. Полдень. Видимо, кончается служба в церкви.
4. На первый взгляд во двореке тишина. Но звуков много, они составляют звучащий фон картины. Они доносятся и с улицы. Можете ли вы перечислить все возможные звуки?	См. текст к уроку.
5. А теперь подумайте и скажите, какие же чувства пробуждает в вас этот тихий и такой спокойный на вид московский дворик? Соответствуют ли они авторской задаче – давать радость и счастье?	Конечно, и чувство радости, и счастья, и покоя... Но, возможно, и печали, если вспомнить о старом Арбате сейчас и о том, что дворика этого уже давно нет, а церковь стоит... Как тут не вспомнить Пушкина: «Печаль моя светла...».

Василий Дмитриевич Поленов (1844–1927)

Василий Дмитриевич Поленов – один из самых популярных художников второй половины XIX века. Отличался он удивительной разносторонностью творчества и широтой своих художественных интересов. Он обладал талантом графика, архитектора, театрального декоратора, певца, музыканта, композитора... Но более всего он известен как живописец-пейзажист. Его картины сыграли важную роль в развитии русской пейзажной живописи на пути освоения ею пленэра – живописи на открытом воздухе.

«Тонкий пленэризм» – так говорят о картинах Поленова «Московский дворик» (1878), «Бабушкин сад» (1878), «Заросший пруд» (1879), «Осень в Абрамцево» (1890), «Ранний снег» (1891) и др.

В 1877 году Поленов поселился в Москве. Москва с её старыми уютными улочками, памятниками национальной архитектуры, патриархальным укладом жизни пленила Поленова, вдохновила его на создание всеми любимого шедевра.

Перед нами поленовский «Московский дворик». Давайте рассматривать и слушать...

Сначала – тишина тёплого летнего дня. Середина лета. Свежая зелень, цветут ромашки, поют птицы, чирикают воробьи, воркуют голуби. Сонная лошадь во дворе иногда фыркает да прыдёт ушами. Издалека доносится лай собаки. Жужжат пчёлы. Кудахчут куры. Кукарекает петух, гогочут гуси.

Из господского дома через открытое окно доносятся голоса людей и звуки фортепьяно. Но вот хлопнула калитка, и из дома вышла служанка, вынесла ведро с водой. Слышен плеск вылитой воды и вслед за ним кудахтанье кур и хлопанье крыльев. На траве два мальчика возятся с собакой. Она иногда урчит, повизгивает, сердится. А неподалёку громко кричит, плачет, даже можно сказать орёт, широко раскрыв рот, ребёнок...

На переднем плане стоит мальчик. Что это у него в руках? Ромашка! Он гадает на ромашке! «Любит – не любит»? Нет, скорее – «накажут или не накажут» за какой-то проступок, а может «выпорют – не выпорют» ...

Центр Москвы. С улицы доносится цоканье копыт по мостовой, а ещё – крики газетчиков...

Из церкви слышен голос священника, читающего «Отче наш», голоса певчих церковного хора. Медленно, спокойно, плавно разносится звон церковного колокола...

И над всем этим синее, спокойное, безмятежное небо. Всё рождает в вашей душе чувство радости, счастливое чувство и ощущение покоя и безмятежности.

II

...Знаете ли вы, что известнейший в мире *маринист* **Иван Константинович Айвазовский** создал за свою жизнь около 6 000 полотен? Такое огромное количество произведений можно было написать только владея техникой быстрого письма. Об этой быстроте ходили легенды.

Самой известной картиной художника стал его «**Девятый вал**».

Вопросы преподавателя	Возможные ответы
1. Итак, что же мы видим на картине и что такое девятый вал?	Утро. Встает солнце. Бушующий океан. Высоко поднимаются гребни яростных волн. Одна из этих волн – самая высокая. Это и есть девятый вал. Со страшной силой она вот-вот обрушится на потерпевших крушение.
2. Что же было ночью? Можно ли представить это в виде небольшого рассказа, начав со слов: «...Ещё вчера утром, когда корабль вышел из гавани в открытый океан...»	...был ясный солнечный день. Но к вечеру поднялся ветер, набегали тучи, океан заволновался. Началась гроза. Ослепительные молнии следовали одна за другой. Их сопровождали раскаты грома. Хлынули потоки дождя. Под ударами волн и ветра корабль разбился... И только несколько человек мужественно противостояли буре, держась за обломки мачты.
3. Чем же они были заняты всю ночь?	Они поддерживали друг друга, ободряли и с нетерпением ждали утра и солнца...
4. Как вы думаете, есть ли у них надежда на спасение? Рисует ли кисть художника для нас эти знаки надежды на спасение этих мужественных людей?	Конечно, есть. Люди продержатся до утра, они дождались солнца. Вот оно! Оно успокоит (утихомирит, укротит) бешеные валы. Солнечные лучи осветили (расцветили, окрасили) волны всеми цветами радуги. Буря затихает. Больше всего в картине зелёной краски (густой зелени), это цвет надежды! К тому же, присмотритесь, обломки мачты, за которую держатся люди, имеет отчётливую форму креста.
5. Подумайте, что же такое море в картинах Айвазовского?	Это символ судьбы с её взлётами и падениями. Это символ беды, и в то же время он может быть символом счастья. Это всеобъемлющая метафора.
6. Как мы определим тему нашего полотна?	Думается, что это противостояние человека стихии, победа человеческого духа и воли.
7. Когда картину выставили впервые, люди по многу раз ходили на нее посмотреть! Как выдумаете, почему?	Среди всех возможных вариантов ответа нужно учесть ещё один. Говорят, что у картины мощная энергетика на века.

Айвазовский Иван Константинович (1817–1900)

Айвазовский Иван Константинович был истинным романтиком. В природе его привлекали наводнения, водопады, штормы, крушения...

Родившись на берегу Чёрного моря, в Феодосии, Айвазовский отражал в своих пейзажах любимые с детства места, но не только их. На его картинах мы видим Италию и Грецию, Турцию и Египет, воды Арктики и Ниагару.

Успех пришёл к художнику рано. А судьба началась довольно необычно. Его детские рисунки на заборах Феодосии привлекли внимание губернатора, который помог ему с учёбой, а позже и с поступлением в Академию художеств. Покровителем и почитателем Айвазовского стал сам император Николай I.

Айвазовский владел в совершенстве техникой быстрого письма. Он писал свои картины по памяти, ограничиваясь только беглыми набросками с натуры. О быстроте его работы ходили легенды. Он сам иногда демонстрировал своё искусство. Начинать картину с чистого холста. И на глазах изумлённых зрителей заканчивал её за час-два. У него была феноменальная память и большой дар воображения.

Уже при жизни художника окружала слава поистине мировая. С 1846 года было организовано сто двадцать (!) персональных выставок в России и за границей. Айвазовский был почётным членом европейских академий художеств – Римской, Парижской, Амстердамской, Флорентийской и других.

Невероятно популярный при жизни, он и в наши дни вызывает восторг у зрителей. За его произведениями «охотятся» музеи, аукционы и частные коллекционеры. А на международном художественном рынке Айвазовский – один из самых дорогих и ценных русских живописцев.

III

...Знаете ли вы, что **Иван Николаевич Крамской** был передвижником, ведущим русским *портретистом*. Главным для себя он считал не передачу внешнего сходства, а открытие внутреннего мира человека.

Перед нами знаменитая «**Неизвестная**» Крамского.

Будем считать основным вопросом нашего урока: почему П.М. Третьяков воздержался от приобретения картины? Она оказалась в коллекции галереи только в 1925 году. Над этим надо подумать...

Вопросы преподавателя	Возможные ответы
1. Вы находите её красивой? Вам нравится её внешность?	См. текст к уроку
2. Как вы думаете, почему вокруг этого портрета было так много споров и все попытки найти реальное имя «Неизвестной» вплоть до нашего времени оказались безрезультатны?	Прежде всего потому, что Крамской писал не портрет конкретного человека, а обобщённый образ.
3. Вам не кажется, что уже в самом названии картины заключён глубокий смысл?	Имя – это формула личности. «Неизвестная» выступает как человек без имени, чья сущность от нас скрыта. Перед нами не лицо, а маска, личина. Что под ней, что она скрывает?
4. В чём же «главная мысль» лица нашей героини?	В её взгляде вызов и презрение, за ними, возможно, надломленность и опустошённость. Не исключено, что она – изгой общества. Не случайно, её отождествляли с Анной Карениной Л.Н. Толстого, Настасьей Филипповной из романа Ф.М. Достоевского «Идиот». А критик-демократ В.В. Стасов прямо назвал её «кокоткой в коляске»...
5. Находите ли вы в ней готовность к самозащите, к обороне от нападок общества?	И да, и нет. В ней есть желание самоутвердиться и в то же время ощутимы глубокая ранимость и неспособность жить в ладу с миром. Она сама – и вызов и упрёк тому обществу, которое её осуждало. Думается, что в этом и ответ на наш главный вопрос.

Иван Николаевич Крамской (1837–1887)

Иван Николаевич Крамской – передвижник, ведущий русский портретист, мастер психологического портрета.

По замыслу Третьякова он создаёт целую галерею выдающихся деятелей русской культуры. Так появились натурные портреты А.Н. Толстого, Н.А. Некрасова, М.Е. Салтыкова-Щедрина. Особой темой стали у Крамского образы крестьян.

Центральной работой для себя художник считал картину «Христос в пустыне». Для художника Христос – это человек, победивший свой эгоизм, своё Я. «Это не Христос, то есть я не знаю, кто это. Это есть выражение моих личных мыслей» – так объяснял Крамской содержание картины.

Последняя большая картина – «Неутешное горе». Неправдоподобно большой размер. Монументальное полотно. Личное горе – смерть двух младших сыновей – толкнуло писателя на создание этого шедевра. Не случайно этот портрет женщины-матери считают антиподом «Неизвестной».

Вот она. Перед нами молодая прелестная женщина, более того, она – красавица, это безусловно. Нежным, розовым от мороза лицом, прямым безупречной формы носиком, густыми бровями, пушистыми ресницами, маленьким, чувственным ртом она надолго приковывает к себе внимание. Ею нельзя не любоваться, художник тоже любовно выписывает её точёную фигурку, пушистый мех, перо на шляпке, синий атлас лент. Красота её несколько восточного типа, но от этого она ещё загадочнее. Кто она? Независимая богатая женщина, которая может с лёгким презрением смотреть на окружающую толпу, или это изгой общества, который уже сам никого не любит и не способен любить? Она – воплощение женственности, но какой – доброй или злой, пусть решает зритель. За внешней надменностью угадываются опустошённость и надломленность.

И посмотрите, на каком фоне дана эта красавица! Это сияющий в лёгкой морозной дымке день. И вы смотрите на неё снизу вверх, а она на вас – сверху, презрительно прищулив прекрасные, чуть навывкате глаза. Иногда кажется, что в них блестит слезинка... Сейчас коляска тронется, исчезнет, а вы ещё долго будете вспоминать и гадать, кто же она, эта таинственная незнакомка...

IV

...Знаете ли вы, что у знаменитого *«сказочника»* русской живописи **Виктора Михайловича Васнецова** 10 лет ушло на внутреннюю роспись знаменитого Владимирского собора в Киеве, храма-памятника, посвящённого 900-летию крещения Руси.

Но художник обладал особенностью одновременно работать в разных областях. Во время росписи собора он находил время и для работы над своими *«Богатырями»*, на которые в целом ушло около 20 лет. Это громадное полотно он перевёз с собой в Киев из Москвы. Васнецов считал эту картину «творческим долгом, обязательством перед, родным народом».

Вопросы преподавателя	Возможные ответы
1. Не помните ли вы, как их зовут?	Их зовут Добрыня Никитич, Илья Муромец и Алёша Попович.
2. Можно ли по их внешнему облику определить, кто из них крестьянский сын, кто сын священника, а кто знатного рода? Как бы вы это определили и почему?	И черты лица, и осанка выдают благородное происхождение Добрыни Никитича. И действительно, прототипом его стал Добрыня – воспитатель и воевода князя Владимира. Он был и княжеским посадником в Новгороде. Простота и сила – вот характерные черты крестьянина Ильи Муромца, главного и любимого народного героя.
3. Как различаются богатыри по своему внешнему облику? А по возрасту?	Красив и статен Добрыня. Илья – мощного телосложения, немного полноват. Его возраст выдаёт седина. Алёша – красив и молод. Светлые волосы и усики, лукавый взгляд.
4. Какими словами вы определили бы их внутреннюю сущность?	Подтянутый и строгий Добрыня, очевидно, берёт умом и дальновидностью. Добродушный Илья – силой. Ну а Алёша известен своей хитростью, ловкостью и лукавством. Обратите внимание на взгляд (искоса)! На его украшения! Он слыл женолюбом...
5. Как соответствуют кони своим седокам?	Белый конь у Добрыни, вороной – под стать Илье, а гнедой – Алёше.
6. У героев Васнецова исторически точные костюмы. Можете ли назвать их детали?	Кольчуга – рубашка из металлических колец (кольчужный); латы – металлические доспехи, защита от холодного оружия; шлем (шлемы).
7. Чем они вооружены?	Палица – старинное оружие, тяжёлая дубинка с утолщённым концом; мечи в ножнах, ножны – футляр для меча; лук и стрелы (в колчане); копьё (копья), щит (щиты).
8. Алёша что-то придерживает правой рукой сбоку. Что это? Оружие?	В известной степени, оружие, и только для него. Это гусли – старинный музыкальный, струнный, щипковый инструмент.
9. Знаете ли вы, что такое «застава»?	Застава – это группа воинов, сторожевая охрана, преграждающая путь врагам.

Вопросы преподавателя	Возможные ответы
10. Можно ли считать, что на картине Васнецова «богатырская застава»?	Конечно.
11. Скажите, на каком фоне даны богатыри? Где стоит застава?	Скорее всего, это южная, юго-восточная граница Руси. Лесостепь (природная зона, переход между лесом и степью). А на картине мы видим ковыльную степь. Ковыль – это степной дикорастущий злак, особенно характерный для южной степи. Седой ковыль...
12. Как вы думаете, что там за камни виднеются вдали?	Это могильники на кургане, могильном холме. Пейзаж получил монументально-эпическую широту и величавость.
13. Посмотрите внимательно и решите, видят ли богатыри врага или просто стоят настороже?	Может быть, и видят, так как у Добрыни меч наполовину выдвинут из ножен, а Алёша приготовил лук и стрелу. И так напряжённо герои вглядываются вдаль.
14. Для чего художник разместил три огромные фигуры на таком большом полотне?	Это сделано для того, чтобы произвести впечатление силы, мощи, величественности.
15. Как бы в итоге вы сформулировали идею картины?	Её определил сам автор: «Добрыня, Илья и Алёша на богатырском выезде примечают в поле, нет ли ворога, не обижают ли кого». Богатыри – это защитники людей русских и Руси.

Виктор Михайлович Васнецов (–)

Виктор Михайлович Васнецов не только выдающийся мастер живописи второй половины XIX века, он явился родоначальником нового направления в русском искусстве, подучившем название **национально-романтического направления модерна**.

Виктор Михайлович работал в самых разнообразных областях искусства – архитектура и монументальная роспись, театральные декорации, книжные иллюстрации и прикладное искусство. Он старался создать в них единый стиль, основанный на национальных традициях. Это связано и с особым подъёмом интереса русского общества второй половины XIX века к истории, русской старине, фольклору. В этой связи достаточно вспомнить его картины на темы русских сказок – «Иван Царевич на Сером волке»,

«Спящая царевна», «Витязь на распутье», «После побоища», «Алёнушка», «Три царевны подземного царства» и др.

Новые темы привели к необходимости искать новые средства художественной выразительности. В его творчестве мы находим синтез стилизации и декоративности. Любопытно, что в поразившем всех в 1897 году полотне «Царь Иван Васильевич Грозный» живописно-декоративная трактовка сочеталась с остропсихологической характеристикой умного и коварного, грозного и мудрого, одинокого и величественного одновременно царя. Всё позволило говорить о завершенности «васнецовского стиля».

А когда в 1898 году он закончил «Богатырей», Третьяков сразу же в мастерской приобрёл полотно, которое стало украшением его коллекции.

Современники называли Виктора Михайловича Васнецова «богатырём» русской живописи. И это связано не только с «богатырской» темой его творчества, но и с своеобразием его таланта, его личности, его величия как художника.

V

...Знаете ли вы, что **Василий Иванович Суриков** был коренным сибиряком? Он родился и провёл детство в Красноярске и принадлежал к старинному роду казаков, которые пришли в Сибирь с Дона ещё в XVI веке. Старинные русские обычаи, уклад жизни, впечатления детства в какой-то мере определили направленность творчества художника. Его интересовали всегда сильные и яркие характеры, народные движения, переломные эпохи.

В 1869 г. он поступил в Петербурге в Академию художеств, которую и окончил с золотой медалью в 1875 г. Больше всего в Академии он занимался композицией. Его даже прозвали «композитором». В Италии он тоже изучал мастеров композиции Веронезе и Тинторетто.

Задумайтесь над его словами: «Какое время надо, чтобы картина утряслась так, чтобы переменить ничего нельзя было? Действительные размеры каждого предмета найти нужно... Важно найти закон, чтобы все части соединить. Это – математика... Но главное в картине – движение».

Давайте посмотрим, как же эти требования художника осуществились в его знаменитой «Боярыне Морозовой».

Вопросы преподавателя	Возможные ответы
1. Нашёл ли Суриков в своей работе «действительные размеры каждого предмета»?	В картине полностью соблюдён закон перспективы, ясное ощущение пространственной глубины. Более того, зритель чувствует своё присутствие «там».
2. Если окинуть взглядом всё плотно, какие бы слова для его определения вам более подошли бы: <i>люди, люд</i> (уст.), <i>толпа, народ, масса, народная масса, сборище людей</i> ?	Все эти слова могут быть употреблены, но не надо забывать, что Суриков, конечно, представлял нам <i>толпу народа, народ</i> .
3. Обратили ли вы внимание, что эта «толпа» очень разноликая? Можно ли выделить из неё кого-то конкретно?	Да. Бояре, крестьяне, горожане, старики, старухи, мальчишки, стрельцы, странник с посохом, странница с сумой, юродивый, монахиня с застывшим лицом...
4. Странное дело, но заметили ли вы, что у всех у них одинаковые носы?! Может быть, художник хочет сказать, что народ – единая плоть?	См. текст.
5. Что является композиционным центром картины?	Морозова – это и композиционный, и смысловой, и колористический центр картины.
6. Кто такая боярыня Морозова? Почему её руки закованы в цепи? Куда её везут?	См. текст.
7. Как вы думаете, кого представляет Суриков на своей картине – женщину – религиозного фанатика или человека большой нравственной силы, за которым идёт народ?	Сурикова всегда привлекали и интересовали сильные, яркие личности, способные на смелые поступки.
8. Как называются сани, в которых везут Морозову.	Это розвальни – низкие и широкие сани без сиденья, с боками, расходящимися врозь от передка. Чаще всего используются для перевозки грузов.
9. На какие две части розвальни делят толпу?	На равнодушных (слева) и сочувствующих (справа).
10. Обратили ли вы внимание на двух мальчишек по правую сторону саней? Что выражают их лица?	Один, что подальше, смеётся. Он развлекается. Но тот, который ближе, смотрит неотрывно на узницу. Он заглянул ей в глаза и больше смеяться не будет. Он бледнеет на глазах...

Вопросы преподавателя	Возможные ответы
11. Как же Суриков передаёт на своём полотне движение?	Удлиненный формат полотна. «Пустое» пространство слева на переднем плане. Две глубокие борозды в снегу как бы ведут за собой, втягивают в гущу толпы. Мальчишка, который бежит за сани.
12. А не могли бы вы всю картину принять как связное повествование о трагическом событии, и в нём площадка юродивого как последняя точка... ?	
13. Когда вы входите в зал, где находится картина Сурикова, и поворачиваетесь к ней лицом, на вас обрушивается целая лавина звуков. Это одна из самых «звучащих» картин. Что вам слышится?	Визжат полозья по укатанному снегу. Топчут снег копыта лошадей. Стрельцы бряцают оружием. Лязгает железная цепь и секиры. А люди... Они и ропщут, и переговариваются, и смеются, и вздыхают, и плачут... Звенит голос Морозовой. Каркают вороны. Может быть звонят колокола... Шумит, гудит далёкая эпоха.
14. Смогли бы вы по картине описать тот день, когда Морозову провозили по улицам Москвы?	См. текст.

Василий Иванович Суриков (1848–1916)

Василий Иванович Суриков родился и провёл детство в Краснойрске. В 1875 г. он окончил Академию художеств и в 1878 г. переехал в Москву.

С именем Сурикова связано развитие исторического жанра в русской живописи. Художника привлекали яркие и сильные характеры, переломные эпохи, сюжеты, дававшие возможность раскрыть красоту и силу народных движений. За всю жизнь Суриков написал только семь полотен. Но каких! «Утро стрелецкой казни», «Переход Суворова через Альпы», «Покорение Сибири Ермаком» и, конечно, «Боярыня Морозова» – шедевр, который стал жемужиной Третьяковской галереи, образец станковой живописи.

Событие, изображённое на картине, происходило в XVII веке. Патриарх Никон проводил церковные реформы. Нужно было ликвидировать разночтения с греческой церковью. Эти реформы породили «раскол». У «раскольников» (старообрядцев – сторонников старого обряда) были свои вожди. Они не признавали реформы Никона и отделились от русской православной церкви. Среди

них была и боярыня Феодосия Морозова. Это была богатая вдова, которая раздавала своё состояние бедным, поэтому за ней шла и беднота. Она была схвачена, её допрашивали, пытали и сослали в Боровский монастырь. На картине Морозову везут на допрос. Рядом с ней можно увидеть боярыню Урусову, которая добровольно пошла за Морозовой. Их обеих заморят голодом.

Суриков большое внимание уделял движению. В центре движения фигура Морозовой. Это и самые светлые, и самые темные краски картины – иссиня-чёрная шуба и бледное лицо. Лицо Морозовой долго не получалось. Особенно глаза. Почему? Потому что художник представлял не женщину-фанатика, гибнущую за свои религиозные убеждения, а человека большой нравственной силы, за которым идёт народ. В этой связи интересно вспомнить, что известная террористка-революционерка Вера Фигнер просила передать ей эту картину в тюрьму. А во время войны её просили раненые...

Суриков говорил: «Я не понимаю действия отдельных исторических личностей без народа, без толпы». На картине развальни делят «толпу» на две неравные части. Большая – сочувствующие. Чтобы толпа не казалась схемой, художник её «разбавляет» разным настроением. Сочувствующих много. И волна сочувствия нарастает. Вот старуха. В руках у неё «звёздный плат», шитый жемчугом. Такие, по обычаю, брали на похороны. Боярыня в летнем платке. Монахиня с помертвелым лицом. Юродивый, осеняющий крестом.

Картину «Боярыня Морозова» нужно слушать. Говорят, что в ней слышится тревожный гул той далёкой эпохи. Шум древней Москвы. Визг полозьев по снегу. Глухо звучит топот копыт. Долеет лязг и бряцание оружия стрельцов. Неясный ропот толпы. Лепет, смех, вздохи, тихий говор. И словно струна звенит голос Морозовой, горький и страстный. И его слышат все.

Несколько слов о пейзаже. В колорите картины чувствуется дыхание морозного московского дня. Холодные голубоватые краски неба оживляют лица, играют на снегу. Москва рассветная. Москва златоглавая.

Литература

Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1999.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА: ГЛАГОЛЫ ГРУППЫ *СТРОИТЬ*, НАРЕЧИЯ *СЕЙЧАС*, *ТЕПЕРЬ*

ГЛАГОЛЫ ГРУППЫ *СТРОИТЬ*

Цель урока: 1) систематизировать знание учащихся о приставочных глаголах группы *СТРОИТЬ* в прямом и переносном значениях; 2) обратить внимание учащихся на различие в значении этих глаголов, их лексической и синтаксической сочетаемости; 3) выработать навыки их правильного употребления.

1. Создавать какое-либо сооружение, здание, постройку.

СТРОИТЬ	<i>что?</i>	здание, дом, фабрику, завод, институт, стадион, канал; мост, электростанцию, железную дорогу;
	<i>из чего?</i>	из камня, из кирпича, из дерева, из металла, из бетона;
	<i>где?</i>	в Сибири, в деревне, на Украине, на Севере;
	<i>как?</i>	хорошо, плохо, быстро, медленно, прочно, по-современному;
	<i>по чему?</i>	по какому-либо плану, проекту.

Комментарий преподавателя

1. В 1-м значении глагол *СТРОИТЬ* входит в синонимический ряд с глаголами *СООРУЖАТЬ*, *ВОЗВОДИТЬ*, *ВОЗДВИГАТЬ*.

По сравнению с другими членами этого синонимического ряда глагол *СТРОИТЬ* является наиболее нейтральным стилистически и широким по своей семантике и сочетаемости.

2. Глагол *СООРУЖАТЬ* / *СООРУДИТЬ* обладает дополнительным семантическим оттенком «строить что-либо крупное или сложное по устройству»: *СООРУЖАТЬ что?* электростанцию, завод, спортивный комплекс.

3. Глагол ВОЗВОДИТЬ / ВОЗВЕСТИ в соответствии со значением приставки ВОЗ- обозначает действие, направленное снизу вверх:

ВОЗВОДИТЬ *что?* стены, башню.

Поэтому сочетаемость этого глагола ограничена. Невозможно, например, сочетание: *возводить подземный переход, железную дорогу*.

Кроме того, употребление глагола ВОЗВОДИТЬ характерно для книжного, публицистического стиля речи.

4. Сочетаемость глагола ВОЗДВИГАТЬ также ограничена значением приставки ВОЗ-. Но по сравнению с глаголом ВОЗВОДИТЬ он обладает ещё большей стилистической маркированностью. Чаще всего сочетается со словами *памятник, монумент*.

Упражнение 1. Вставьте вместо точек глаголы СТРОИТЬ, СООРУЖАТЬ, ВОЗВОДИТЬ, ВОЗДВИГАТЬ.

1. На берегу залива сейчас ... мемориал в честь защитников города в годы Великой Отечественной войны. 2. В нашем микрорайоне ... не только жилые дома, но и учебные заведения, магазины, поликлиники. 3. На этой строительной площадке ... гигантскую телебашню. 4. В центре города ... памятник великому поэту. 5. В городе ... монумент в честь покорителей космоса.

Упражнение 2. Используя данные пары слов, составьте диалог по схеме: вопрос – развёрнутый ответ. Употребите в диалоге глаголы СТРОИТЬ, СООРУЖАТЬ, ВОЗВОДИТЬ, ВОЗДВИГАТЬ.

Образец:

– Здесь строится школа?

– Нет, здесь сооружается (возводится) мемориал в честь защитников города.

а) завод – Дворец спорта; б) аптека – телевизионная башня; в) жилой дом – спортивный комплекс; г) лодочная станция – мост.

Упражнение 3. СТРОИТЬ или ВОЗВОДИТЬ?

Как напишут в газете о следующих объектах: а) Останкинская телебашня; б) подземный переход; в) МГУ; г) Московский зоопарк; д) Дом туриста.

2. Создавать что-либо: новое общество, новую жизнь, семью.

СТРОИТЬ	<i>на чём?</i>	на какой-либо основе, базе, на каком-либо фундаменте;
	<i>как?</i>	успешно, последовательно, планомерно.

3. Составляя что-либо, располагать определённым образом части целого, организовывать.

СТРОИТЬ	<i>что?</i>	фразу, предложение, речь, доклад, сообщение, выступление, урок, лекцию;
	<i>по чему?</i>	по какому-либо плану, принципу, в соответствии с планом;
	<i>как?</i>	хорошо, плохо, разумно, логично, удачно, интересно.

4. Располагать в определённом порядке (ставить строем).

СТРОИТЬ	<i>как?</i>	по росту, парами.
---------	-------------	-------------------

5. Намечать мысленно, создавать в уме.

СТРОИТЬ	<i>что?</i>	планы, прогнозы, догадки, предположения, гипотезы, заключения, выводы, иллюзии;
	<i>как?</i>	мысленно, в уме.

Запомните выражения:

СТРОИТЬ ВОЗДУШНЫЕ ЗАМКИ – «придумывать неосуществимые планы».

Пример: Иван Ерофеич **строит воздушные замки**: вот и так-то буду жить и этак-то. (*А. Островский*)

СТРОИТЬ ГЛАЗКИ (*кому?*) – «игриво, кокетливо поглядывать на кого-либо, кокетничать с кем-либо».

Пример: Вы – опасный? – спрашивала Машенька, **строит глазки**, и хохотала, а Кожемякин благодарно и ласково улыбался ей. (*М. Горький*)

СТРОИТЬ ИЗ СЕБЯ (*кого?*) – «стараться создать о себе какое-либо впечатление, выдавать себя за кого-либо».

Пример:

– **Не стройте из себя** дурочку! – закричал Виктор Григорьевич. – Вам же будет хуже. (*Д. Гранин*)

Комментарий преподавателя.

В качестве СВ глагола СТРОИТЬ, наряду с глаголом ПОСТРОИТЬ, может выступать глагол ВЫСТРОИТЬ. Но эта форма возможна не во всех значениях. Она возможна в 1-м, а также в 4-м значениях.

Пример: Крепости **выстроены** были на местах, признанных удобными... (*А. Пушкин*)

ГЛАГОЛ *СТРОИТЬ* С ПРИСТАВКАМИ

ДОСТРАИВАТЬ / ДОСТРОИТЬ

Окончить строить, довести стройку до конца, до определённого предела.

ДОСТРАИВАТЬ / что? дом, здание, мост, школу и т.д.
ДОСТРОИТЬ

Примеры:

1. Около села только что **достроили** железнодорожный мост через Волгу. (С. Скиталец)
2. Школу заложили до войны, этим летом, по плану её надлежало **достроить**. (В. Панова)

НАДСТРАИВАТЬ / НАДСТРОИТЬ

Увеличить высоту дома, здания, добавив сверху какое-либо строение.

НАДСТРАИВАТЬ / что? дом, здание, школу, театр;
НАДСТРОИТЬ два этажа, мезонин, мансарду.

Пример: [Здание] было в два этажа, и над ним сверху **надстроен** был в две арки бельведер. (Н. Гоголь)

ПЕРЕСТРАИВАТЬ / ПЕРЕСТРОИТЬ

1. Построить заново, иначе, произвести перedelку в постройке.

ПЕРЕСТРАИВАТЬ / что? здание, улицу, город.
ПЕРЕСТРОИТЬ

Примеры:

1. Городской дом я у него купил, **перестрою** его под техническое училище. (М. Горький)
2. Мне припомнилось: в десяти минутах ходьбы должна быть проходная завода, так оно и оказалось, только... всё, всё было **перестроено**, всё обрело современный бетонно-стеклянный вид. (И. Герасимов)

2. Переделать, внося изменения в систему, изменить порядок расположения частей.

ПЕРЕСТРАИВАТЬ / что? расписание, программу, план,
ПЕРЕСТРОИТЬ фразу, жизнь.

Упражнение 4. Вставьте вместо точек глаголы, мотивированные глаголом СТРОИТЬ с приставками.

1. Здание театра стало намного выше, потому что его ... 2. В городе начали строить институт, его должны ... к Новому году.
3. К зданию магазина ... помещение для кафетерия. 4. Раньше здесь была деревня. Теперь это место ... новыми жилыми домами.
5. Петродворец раньше несколько раз ... 6. К маленькому дому отец ... веранду. 7. В XIX веке на Арбате ... много особняков.

Упражнение 5. Как изменилось лицо вашего города за последние 10 лет? В рассказе употребите глагол СТРОИТЬ:

а) без приставок; б) с приставками; в) его синонимы. Кроме того, используйте конструкции с наречиями *раньше* и *теперь*.

Упражнение 6. Восстановите диалоги, употребив при этом глагол СТРОИТЬ с приставками.

1. – ...

– Не знаю, но думаю, что в начале XIX века.

2. – ...

– Да, здесь уже не осталось пустырей.

3. – ...

– Да, теперь наша дача стала намного удобнее.

4. – ...

– Нет, этот дворец сохранился в первоначальном виде.

Упражнение 7. Представьте себя главным архитектором вашего города. Сегодня вы принимаете иностранную делегацию, которая интересуется строительством нового района вашего города. Употребляя глагол СТРОИТЬ с приставками, расскажите гостям о том, как осуществлялось это строительство.

Задания к картинке:

1. Рассмотрите картинку «Как мы строили дачу» (см. Рис. 1).

2. Найдите ситуации, в которых можно употребить следующие слова: *начать строить, строить / построить, пристраивать / пристроить, надстраивать / надстроить, перестраивать / перестроить, достраивать / достроить, настроить*.

3. Составьте устно или письменно рассказ, употребив данные выше глаголы.



Рис. 1. Как мы строили дачу

ПЕРЕНОСНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛА *СТРОИТЬ* С ПРИСТАВКАМИ

УСТРАИВАТЬ / УСТРОИТЬ

1. Подготовить и осуществить что-либо, организовать.

УСТРАИВАТЬ / что? приём, пресс-конференцию, ёлку,
УСТРОИТЬ вечер, концерт, спектакль, выставку, экзамены, контрольную работу, скандал, сцену, истерику.

Примеры:

1. Ужин **устроивали** в складчину. (*В. Панова*)
2. Я как приехала сюда, решила **устроить** новоселье и познакомиться с теми, кто живёт этажом выше, этажом ниже. (*В. Ермолова*)
3. После обеда Аркадий Иванович **устроил** игру в фанты. (*Л. Толстой*)

2. Помочь поступить куда-либо, получить место где-либо.

УСТРАИВАТЬ / кого? сына, дочь, друга, родственника,
УСТРОИТЬ знакомого;
куда? в детский сад, в школу, в больницу, на работу, в общежитие, в гостиницу, на курсы;
кем? учителем, продавцом, рабочим, секретарём, лаборантом.

Примеры:

1. Домашу **устроили** пока уборщицей в бараки. (*Ф. Гладков*)
2. После болезни он сам отвёз её в Сочи и **устроил** в гостиницу «Ривьера», хотя в санатории было бы гораздо дешевле. (*В. Каверин*)
3. Приходили мальчики, просившие, чтобы Саня **устроил** их на «Пахтусов»... – кем угодно. (*В. Каверин*)
4. Мой классный наставник **устроил** меня в семью Левковича в качестве домашнего учителя. (*К. Паустовский*)

3. Придать чему-либо ту или иную форму, вид, определённое расположение и соотношение составных частей (обычно в форме страдательного причастия прошедшего времени УСТРОЕН, -а, -о, -ы).

Примеры:

1. Эти места меня успокаивали. Здесь всё как нарочно **устроено**, чтобы оставить человека наедине с собой. (*К. Паустовский*)

2. Мебель была мягкая и удобная, и вообще всё **устроено** удобно и красиво. (*В. Каверин*)

4. Подходить кому-либо, быть удобным для кого-либо, удовлетворять.

УСТРАИВАТЬ / *кого?* меня, тебя, всех.
УСТРОИТЬ

Примеры:

1. Мать не выносит, когда отец дома... Он мешает ей общаться по телефону. Моё присутствие мешает им обоим ругаться и изводить друг друга. Поэтому можешь не дёргаться, их **устраивает** наша самостоятельность. (*З. Богуславская*)

2. Как и любой мужчина, считающий себя интеллигентом, он пытался заинтересовать девушку не демонстрацией физических достоинств, а разговорами, умными беседами, чтением стихов, что вполне **устривало** Зою, соответствовало её склонностям. (*В. Ермолова*)

УСТРАИВАТЬСЯ / УСТРОИТЬСЯ

1. Поступать куда-либо на работу, учёбу.

УСТРАИВАТЬСЯ / *куда?* на работу, на фабрику, на завод;
УСТРОИТЬСЯ
кем? директором, врачом, учителем
и т.д.

Примеры:

1. [Крамин] пытался **устроиться** на ледокол, шедший в арктическую экспедицию. (*В. Панова*)

2. На лестнице меня встретила «научная няня» и сразу стала жаловаться, что никак не может **устроиться**: никто не берёт... (*В. Каверин*)

3. Тебе пора поступать на службу. **Устройся** хотя бы секретарём к какому-нибудь профессору. Лучше всего к признанному археологу. (*И. Ефремов*)

4. Фиалков работал отоларингологом в специализированной детской больнице, куда **устроиться** непросто даже отличным специалистам. (*В. Ермолова*)

2. Разместиться, расположиться где-либо.

УСТРАИВАТЬСЯ /	где?	в кресле, на диване;
УСТРОИТЬСЯ	как?	удобно, с комфортом, хорошо, на ночлег.

Примеры:

1. Наташа до обеда просидела на качелях; после она взяла книжку и **устроилась** в кресле, на верхнем балкончике. (*А. Толстой*)

2. В вагоне было пусто, Митин **устроился** поудобнее. (*З. Богуславская*)

3. Был душный день, когда Митин с рюкзаком на спине пересёк площадь автовокзала в Ярильске. Здесь, ожидая отъезда, люди **устроились** на чемоданах. (*З. Богуславская*)

4. Но объясни-ка мне, – попросила Мария Семеновна, **устроиваясь** поудобнее в кресле и показывая Вальке место напротив, – объясни, ты-то зачем едешь? (*В. Ермолова*)

5. Пришлось заночевать в пустой и холодной гостинице. Хозяин... не обращал внимания на посетителей. Пусть **устроиваются**, где хотят, все комнаты свободны. (*К. Паустовский*)

6. Когда после целого дня мотаний по стройкам он добрался до гостиницы, то не сразу смог **устроиться** на ночлег. (*В. Ермолова*)

7. Лил проливной дождь. – Не беда, мы играем при любой погоде, – сказал болельщик и удобно **устроился**... около телевизора.

НАСТРАИВАТЬ / НАСТРОИТЬ

1. **Придать музыкальному инструменту определённую высоту звука, определённый строй.**

НАСТРАИВАТЬ /	что?	рояль, пианино, скрипку, гитару.
НАСТРОИТЬ		

Пример: Чех, **настроив** рояль, сказал, что рояль старый, но очень хороший. (*К. Паустовский*)

2. **Привести в состояние, нужное для работы, наладить, отрегулировать.**

НАСТРАИВАТЬ /	что?	станок, механизм, приёмник, телевизор.
НАСТРОИТЬ		

Пример: Голубев сел за микроскоп и долго не мог **настроить** его по своим глазам. (*И. Дягилев*)

3. Привести в какое-либо настроение.

НАСТРАИВАТЬ /	кого?	себя, сына, всех, компанию, коллектив;
НАСТРОИТЬ	на какой лад?	на весёлый лад, на мирный лад;
	против кого?	против всех, против сына, против врага.

Примеры:

1. (Нехлюдов) никак не мог **настроить** себя, чтобы быть любезным. (*Л. Толстой*)

2. Вынув подшивку «Новых иллюстраций» за 1910 год, Мария вернулась в комнату, **настраивая** себя на ленивое и уютное коротание нескольких часов в одиночестве. (*М. Ганина*)

3. **Настроить** свои мысли на серьёзный, возвышенный лад ему никак не удавалось. (*А. Чехов*)

4. Мало того, что сам против пуска (печи), так ещё весь коллектив **настраивает**. (*В. Панова*)

Комментарий преподавателя

Глагол НАСТРОИТЬ часто употребляется в форме краткого или (реже) полного страдательного причастия прошедшего времени (*настроен, -а, -ы, настроенный, -ая, -ые*), и обозначает «находящийся в каком-либо настроении, душевном состоянии».

НАСТРОЕН *как?* грустно, весело, шутливо, воинственно.

Примеры:

1. (Яков): Теперь ты слишком мрачно **настроена**. (*М. Горький*)

2. Лушка была **настроена** скорее шутливо, чем воинственно. (*М. Шолохов*)

3. Кстати, Джон, не сходить ли тебе сегодня в Большой? Как ты **настроен?** (*Ю. Бондарев*)

4. Хотя с первого их знакомства Мария была **настроена** против медсестры, но, разглядев её ещё на дне рождения у Валентина и сейчас совсем близко, она, почти вопреки желанию, пришла к выводу, что, наверное, не злая жена досталась её Леониду. (*М. Ганина*)

НАСТРАИВАТЬСЯ / НАСТРОИТЬСЯ

1. *Испытать какое-либо чувство по отношению к кому-, чему-либо.*

НАСТРАИВАТЬСЯ /	как?	враждебно, дружелюбно, на
НАСТРОИТЬСЯ		какой-либо лад;

НАСТРАИВАТЬСЯ / *против* против всех, против коллег,
 НАСТРОИТЬСЯ *кого?* против друга;
чего? против поездки, против планов.

Примеры:

1. Даже безобидное «здравствуйте», сказанное при входе, звучало как вызов. Из духа противоречия Серегин сразу **настроился** против вошедшей. (*А. Гончаров*)

2. **Настроившись** дружелюбно ко всему окружающему, Прохоров принялся раскладывать вещи. (*Л. Славин*)

3. В тихие вечера, когда война как-то сама собой забывалась и душа человеческая тоже сама собой **настраивалась** на мирный лад, Матвей Савинцев рассказывал о своей родной деревне Шумихе, о доме, о семье. (*В. Астафьев*)

4. Застигнув себя на столь насмешливом восхищении приятелем, Фиалков ещё немного... полюбовался им и **настроился** на благодушный лад, готовясь провести вечер в развлечениях. (*В. Ермолова*)

2. Прийти в настроение, психологически подготовиться делать, совершать что-либо.

НАСТРАИВАТЬСЯ / *на что?* на прогулку, на отдых, на спор;
 НАСТРОИТЬСЯ + *инф.* спорить, слушать, отдыхать и т.д.

Примеры:

1. Я знала цену словам Глеба «скоро вернусь», когда дело касалось его больных. **Настроившись** на долгое ожидание, для начала я решила просмотреть новые поступления детских фотографий под стеклом письменного стола Глеба. (*Е. Маркова*)

2. Он закрыл глаза, стараясь **настроиться** на прежнюю московскую жизнь, на её привычный ритм... (*Ю. Бондарев*)

3. – О чём думаешь? – прервал молчание Петр.

– Мужчинам нельзя доверять. Я **настроилась** на огромный бифштекс. А вместо него – прогулка в лесу на голодный желудок. (*В. Ермолова*)

4. Карпов **настроился** было поговорить и дальше, но в комнате появился Прохоров, а за ним и Гармаш, и разговор пошёл совсем о другом. (*К. Паустовский*)

РАССТРАИВАТЬ / РАССТРОИТЬ

1. Нарушить строй, лад музыкального инструмента.

РАССТРАИВАТЬ / что? рояль, пианино, скрипку, гитару.
РАССТРОИТЬ

Пример:

- Разрешите, маэстро, сыграть вам свою новую сонату, – обратился начинающий композитор к Брамсу.
- У меня совершенно **расстроен** рояль.
- Это мне не помешает.
- Но зато мне помешает!

2. Помешать осуществлению чего-либо.

РАССТРАИВАТЬ / что? планы, поездку, свадьбу.
РАССТРОИТЬ

Примеры:

1. Ты с женой **расстроил** Катенькину свадьбу! – грозно кричала старушка. (*Н. Успенский*)
2. Десять дней – это не так много, чтобы **расстроить** одну судьбу и устроить другую. (*В. Каверин*)

3. Привести в плохое, подавленное настроение, огорчить.

РАССТРАИВАТЬ / кого? родителей, друга;
РАССТРОИТЬ

чем? плохим поведением, грубостью.

Часто употребляется в форме краткого страдательного причастия (**расстроен, -а, -ы**).

Примеры:

1. Я не разговаривал с нею об этом, боялся **расстроить** её. (*Ф. Гладков*)
2. (Сальери): Ты верно, Моцарт, чем-нибудь **расстроен**? (*А. Пушкин*)
3. У него появилась привычка покусывать нижнюю губу, когда он был **расстроен**, и вот он сидел и покусывал, и глаза были чёрные, сердитые. (*В. Каверин*)

РАССТРАИВАТЬСЯ / РАССТРОИТЬСЯ

Прийти в подавленное, плохое настроение, огорчиться.

РАССТРАИВАТЬСЯ / как? очень, сильно, так..., что...;
РАССТРОИТЬСЯ

РАССТРАИВАТЬСЯ / *из-за че-* из-за болезни друга, из-за пус-
РАССТРОИТЬСЯ *го?* *тяков.*

Примеры:

1. Тёма уж так **расстроился**, что не мог удержаться от слёз.
(Н. Гарин-Михайловский)

2. Снаряд перевернул катер. Назаренко камнем пошёл на дно. Получив известие об этом, Саввишна так **расстроилась**, что заболела. (А. Степанов)

3. Обо мне ещё в газетах напишут! Мамочка, правда, я осмот- рюсь там, буду работать... ты не **расстраивайся**, я получу ещё высшее образование, я клянусь тебе! (В. Ермолова)

4. К вечеру Саше стало немного хуже, но я не очень **рас- строилась**, потому что к вечеру ей обычно становилось хуже. (В. Каверин)

Упражнение 8. Вставьте вместо точек глагол СТРОИТЬ с приставками.

1. Молодой специалист недавно приехал в этот город и сразу же ... на работу. 2. Перед уроком физкультуры школьники ... по росту. 3. Нам много говорили о Суздале, и мы ... туда съездить в ближайшее воскресенье. 4. Звук у рояля был прекрасный, потому что его недавно ... 5. Преподаватель так ... урок, что ученики должны были всё время активно работать. 6. Мы принимаем ваше предложение, оно нас вполне ... 7. Отрицательный отзыв оппонента ... диссертанта. 8. Хоккеистам, вернувшимся с победой с Олимпийских игр, в аэропорту ... тёплую встречу. 9. Хорошая шутка ... всех на веселый лад. 10. Нам не понравилось его пове- дение, а некоторые даже ... против него. 11. После утомительного похода туристы удобно ... на ночлег.

Упражнение 9. Трансформируйте предложения, употребив глагол СТРОИТЬ с приставками в переносном значении.

1. В институте по субботам бывают дискотеки. 2. Вам подхо- дит работа, которую мы вам предлагаем? 3. Дети со своими ри- сунками расположились на диване. 4. После разговора со своим научным руководителем аспирант изменил план своей диссерта- ции. 5. Все ждали выступления знаменитой певицы, а выступал ансамбль скрипачей. 6. Результат эксперимента огорчил всех. 7. Приехавшие в институт стажёры расположились в новом обще- житии. 8. Прежде чем играть на скрипке, её нужно привести в по- рядок. 9. В течение года институт организует встречи с писателя- ми, актёрами, режиссёрами. 10. Завтра мы выступаем на концерте, поэтому вечером необходимо провести генеральную репетицию.

Упражнение 10. Ответьте на вопросы, исходя из данных ситуаций. Употребите в ответах глагол СТРОИТЬ с разными приставками в переносном значении.

1. В этом году он заканчивает институт. Вы не знаете, что он собирается делать дальше? 2. Материал в статье изложен неудачно. Что посоветует редактор автору? 3. Они собирались продолжить своё путешествие, но вдруг получили срочную телеграмму. Как эта телеграмма изменила их планы? 4. Ему отказали в просьбе. В каком он настроении? 5. Моя дочь хочет научиться плавать. Что я должна для этого сделать? 6. Через несколько минут начинается концерт. Чем заняты сейчас оркестранты? 7. Статья получилась не очень удачной. Что же мне теперь с ней делать? 8. Он ведёт себя высокомерно по отношению к товарищам. Вы знаете, что это может вызвать? 9. Поздно вечером туристы наконец добрались до ближайшей деревни. Что теперь они должны сделать?

Упражнение 11. Восстановите диалоги, употребив при этом глагол СТРОИТЬ с приставками в переносном значении.

1. – ...

– Да, мне это время вполне подходит.

2. – ...

– Нет, это, к сожалению, нарушает мои планы.

3. – ...

– Да, спасибо, это очень удобная комната.

4. – ...

– Да, к сожалению, это известие очень огорчило меня.

5. – ...

– Нет, у вас неправильный порядок слов в предложении.

Задание 1. а) Прочитайте текст. Обратите внимание на выделенные глаголы, объясните их употребление.

Большой театр

Большой театр – один из старейших музыкальных театров в нашей стране. Трудно даже приблизительно подсчитать, сколько спектаклей было поставлено, сколько поколений актёров сменилось, сколько миллионов зрителей, побывав здесь, приобщились к великому чуду искусства.

А начинался театр так: в 1776 году московский губернский прокурор П.В. Урусов получил от правительства привилегию «быть содержанием всех театральные в Москве представлений...». Он **построил** театральное здание, которое получило

название «Петровский театр», так как стояло на углу улицы Петровки. Это был первый в Москве постоянный театр. В нём ставились оперы, драмы и балеты.

В 1825 году на месте старого Петровского театра был **построен** новый. Его назвали Большой театр, и действительно, он вполне оправдывал это название: здание было вторым в Европе по величине после знаменитого миланского «Ла Скала». В 1853 году, после пожара, помещение театра было значительно **перестроено**. Архитектор Л. Кавос сохранил общую схему здания, но сильно изменил его пропорции – театр был **надстроен** и стал выше.

При **перестройке** зал был расширен, его форма несколько изменена для улучшения акустики. Охваченный пятью ярусами, театр имеет 2150 мест.

Большой театр стал таким, каким его знают и сегодня все любители искусства. *(по материалам газет)*

б) Расскажите историю Большого театра.

в) Расскажите историю какого-либо выдающегося архитектурного памятника вашего родного города, который претерпел изменения. Используйте в рассказе глаголы: СТРОИТЬ, ПЕРЕСТРОИТЬ, НАДСТРОИТЬ, ПРИСТРОИТЬ.

Задание 2. Прочитайте текст. Объясните употребление выделенных глаголов.

Семейный совет

Каждую пятницу вечером мы **устроиваем** маленькое совещание и решаем, как будем проводить свободные дни. Мы – это мама, папа, сестра Наташа, я и собака Джери. Собака, конечно, не принимает участия в наших разговорах, но она всегда **устроивается** у наших ног и преданно смотрит папе в глаза. В эту пятницу мы тоже собрались все вместе и стали обсуждать, куда поедем. Папа предложил один очень интересный маршрут – «Абрамцево – Сергиев-Посад». Мы с радостью согласились, и стали **строить** планы, как по лесу походим, воздухом подышим, Абрамцевский музей осмотрим, а в Сергиевом-Посаде – исторические памятники. Мы уже **настроились** на отдых, как вдруг по радио объявили, что завтра будет плохая погода.

– Что будем делать? – спросила мама. – Это **расстраивает** наши планы.

– Ничего, – сказал папа. – Может быть, дождь будет идти не весь день и не испортит нашу поездку. **Не расстраивайтесь**, не вешайте носа.

Задание 3. Употребляя глаголы УСТРАИВАТЬ, НАСТРОИТЬСЯ, УСТРАИВАТЬСЯ, РАССТРАИВАТЬ, РАССТРАИВАТЬСЯ, составьте небольшой рассказ на тему: «Как я однажды ходил в поход».

Задание 4. Прочитайте текст. Объясните значение выделенных глаголов.

Ростовский кремль

Один средневековый философ писал: «Мир – большая книга, из которой тот, кто никогда не путешествовал, прочитал только одну страницу».

Сегодня мы решили побывать в Ростове, одном из самых древних городов, который уже в XIII веке стал крупным центром культуры.

До настоящего времени прекрасно сохранился ростовский кремль, **построенный** в XVII веке. Его мы и будем осматривать.

Мы едем по живописной дороге Москва – Ярославль. Въезжаем в город. Город как город. Но вот улица делает поворот. Мы видим площадь со старинным Гостиным двором и сверкающий ростовский кремль. Этот сложный архитектурный комплекс, состоящий из крепостных сооружений, храмов, палат и других разнообразных построек, в старину называли не кремлём, а «архиерейским домом», или «митрополией». Он был **построен** в последние тридцать лет XVII века по приказу ростовского митрополита Ионы Сысоевича.

Возле стен кремля стоит Успенский собор. Он был главным общественным зданием города. Ещё в X веке на этом месте была срублена дубовая церковь, которая называлась так же. Она сгорела. В конце XII века **построили** громадный белокаменный храм. Он несколько раз **перестраивался**.

За Успенским собором Иона Сысоевич **выстроил** звонницу для 13 колоколов. На ростовской звоннице висели «Лебедь», «Баран», «Козел», «Голодай» (какое страшное название – колокол был отлит в год голода). Самый большой колокол Иона назвал в честь своего отца «Сысоем». Звон могучего «Сысоя» раздавался на 18 километров. В сёлах, окружавших Ростов, звонари, услышав его звуки, ударяли в свои колокола. Звоны ростовских колоколов восхищали наших музыкантов. Видный музыкальный критик В.В. Стасов специально ездил в Ростов, чтобы послушать звон его колоколов. Теперь в ростовском музее хранятся камертоны, имитирующие звон знаменитых колоколов. Недавно их звон был записан на магнитофон. Мы можем услышать эту запись тут же в музее.

Войдёмте в кремль, в «архиерейский дом». От собора в него ведут ворота. Мы выходим на обширный двор. Из парадного двора мы проходим в живописные маленькие дворики. Над головой висят арки галерей-переходов, соединяющих палаты и храмы со стенами и башнями. Лабиринт переходов не был выдумкой Ионы и его зодчих. Он восходит к очень древним традициям русского деревянного строительства. К одной палате **пристраивали** другую, к другой – третью, соединяли их галереями. Палаты были разной высоты и вместе составляли несимметричное, живописное, неповторимое в своей индивидуальности целое.

Архиерейские покои, где жил Иона Сысоевич, **перестроены** в XIX веке. В них размещается музей. Палаты и терема сохранились. В них выставлены предметы прикладного искусства XVII века.

(Т. Михельсон)

Задания к картинке:

1. Рассмотрите картинку «Первый день в детском саду» (см. Рис. 2).

2. Найдите ситуации, в которых можно употребить следующие глаголы: *устроить* / *устроить* (ребёнка в детский сад), *устроиться* / *устроиться* (на работу), *построиться* парами, *устроить* / *устроить* (танцы), *устроиться* (удобно, в песочнице), *настроиться* (на игру), *расстроиться*, *её* (его) *это* (не) *устроивает*, *устроить* (скандал).

3. Составьте устно или письменно рассказ, употребив данные выше глаголы.



Рис. 2. Первый день в детском саду

Наречия СЕЙЧАС, ТЕПЕРЬ

Наречия СЕЙЧАС, ТЕПЕРЬ являются синонимами и имеют общее значение «в настоящее время».

Пример: Вы не знаете, где **сейчас (теперь)** живёт Наташа? Я знаю, что она переехала на новую квартиру.

Однако эти наречия не всегда взаимозаменяемы.

Наречие СЕЙЧАС указывает на то, что действие:

- 1) совершается в данное, конкретное время, в момент речи;
- 2) должно совершиться в самое ближайшее время;
- 3) произошло только что.

Примеры:

1. Я **сейчас** занят, перезвони мне, пожалуйста, позже.
2. – Звонка на урок ещё не было? – **Сейчас** будет.
3. **Сейчас** передали по радио прогноз погоды. Будет дождь.

Возьми зонтик.

Употребление наречия ТЕПЕРЬ предпочтительней в тех случаях, когда проводится сопоставление того, что было в прошлом, и того, что есть в настоящее время.

Примеры:

1. Раньше он был примерным студентом, а **теперь** стал часто пропускать занятия.
2. Раньше они дружили, а **теперь** стали совсем чужими людьми.

Кроме того, наречие ТЕПЕРЬ может указывать на то, что одно действие совершается после и (или) в результате другого.

Примеры:

1. Спортсмен получил тяжёлую травму и **теперь** не может участвовать в соревнованиях.
2. Студенты сдали все экзамены, и **теперь** могут хорошо отдохнуть.

Упражнение 1. Придумайте предшествующий контекст.

1. Теперь мы можем ехать дальше.
2. Теперь можно и отдохнуть.
3. Теперь она стала похожа на свою мать.
4. Теперь она с трудом узнавала эти места.
5. Теперь он не мог связать и двух слов.
6. Теперь ложись спать.
7. Теперь никто не хотел с ним разговаривать.
8. Теперь можешь идти гулять.

Упражнение 2. Вместо точек вставьте наречия СЕЙЧАС или ТЕПЕРЬ. Укажите, где возможны варианты.

1. Студент пропустил несколько занятий, и ... ему трудно догнать группу. 2. ... много говорят и пишут об охране окружающей среды. 3. – Вы не знаете, книжный магазин открыт? – Нет, ... он закрыт на обед. 4. Когда-то этот артист был очень популярен, а ... о нём все забыли. 5. Ты знаешь, я ... встретил на улице Виктора, он рассказал мне интересные новости. 6. Утром была хорошая солнечная погода, а ... всё небо покрыли тучи, того и гляди пойдёт дождь. 7. – Ты не помнишь, какой фильм будут ... показывать по телевизору? 8. Вот программа передач, ... посмотрим. 9. На первом занятии у нас была лекция по литературе, а ... мы пойдём в лингафонный кабинет заниматься фонетикой. 10. ... в нашем институте учится много студентов из разных стран. 11. Вы так хорошо объяснили мне дорогу, что ... я без труда найду нужную мне улицу.

Упражнение 3. Закончите предложения, употребляя наречия СЕЙЧАС или ТЕПЕРЬ.

1. Давайте поговорим об этом завтра ...
2. Андрей, иди обедать! ...
3. Раньше он увлекался боксом, ...
4. – Ты давно узнал расписание экзаменов? – Нет, только ...
5. Вы поняли то, что я вам объяснял? ...
6. Я потерял читательский билет, ...
7. В молодости у него была хорошая память, ...
8. Эту книгу я дам вам через два дня ...
9. Он сильно простудился, ...

Литература

- Амиантова Э.И.* Лексика русского языка. – М., 2003.
- Аркадьева Э.В., Горбаневская Г.В., Кирсанова Н.Д., Марчук И.Б.* Когда не помогают словари...: Практикум по лексике современного русского языка. – М., 2006. – Ч. I, II.
- Барыкина А.Н., Добровольская В.В.* Изучаем глагольные приставки. – СПб., 2009.
- Колесникова А.Ф.* Проблемы обучения русской лексике. – М, 1977.
- Слесарева И.П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М., 1980.
- Словарь современного русского литературного языка: В 17-ти т. – М.; Л., 1950–1965.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО СОЗДАНИЮ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ
ДЛЯ ПРОВЕРКИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Роль чтения в процессе обучения иностранному языку невозможно переоценить, поскольку именно чтение является базой для формирования всех других речевых умений и навыков и во многом определяет результативность любой познавательной деятельности, в том числе – учебной. Именно поэтому проблемам обучения данному виду речевой деятельности всегда уделялось особое внимание в исследованиях отечественных и зарубежных учёных. Прежде всего, были описаны сложные психофизические составляющие самого процесса понимания и восприятия текстовой информации, и на основе этих исследований были выделены виды чтения, разработаны методики и языковые модели обучения чтению на разных этапах обучения, больших успехов достигли отечественные исследователи в изучении методики формирования культурологической и профессиональных компетенций при чтении художественной и специальной литературы, когнитивно-коммуникативных стратегий понимания и интерпретации аутентичных текстов разной содержательной структуры.

Вместе с тем, необходимо признать, что проблемам контроля уделялось значительно меньшее внимание. А ведь своевременная диагностика степени сформированности данного речевого умения играет чрезвычайно важную роль в процессе обучения. В практике преподавания иностранных языков часто используются опосредованные средства контроля, когда навыки чтения проверяются с помощью других, перцептивных видов речевой деятельности – говорения и письма. И результаты данного контроля часто невозможно выразить в объективных критериально-количествен-

ных показателях, связанных именно с технической и содержательной стороной самого процесса чтения. Кроме того, данная система контроля требует больших временных затрат и очень громоздка по своей структуре. Как правило, она строится на системе вопросно-ответных высказываний и выполняет скорее обучающую, а не контролирующую функцию.

Именно поэтому традиционные средства контроля в практике преподавания РКИ в последнее время всё чаще стали заменяться тестовыми формами проверки всех видов речевой деятельности, в том числе и чтения.

Российская система тестирования по русскому языку как иностранному существует чуть более 10 лет, однако, несмотря на такой скромный возраст, она успешно функционирует как средство измерения уровня владения языком и как мощный обучающий ресурс, позволяющий активизировать учебный процесс, усилить мотивацию учащихся, чётко определить цели обучения и его методическое наполнение. В наши дни всё больше студентов принимают участие в сертификационном тестировании, которое проводится в тестовых центрах, созданных как в России, так и за рубежом. Поэтому для многих преподавателей русского языка, незадействованных напрямую в процессе сертификационного тестирования, проблемы лингводидактического тестирования становятся всё более актуальными, а знания и умения в области тестологии входят в профессиональную парадигму компетенций, необходимых для эффективной и продуктивной работы в системе РКИ.

Несмотря на очевидные преимущества тестовых форм контроля, в практике преподавания использование данных технологий тормозит нехватка практических пособий и тестовых практикумов. Кроме того, не всегда готовые образцы тестов подходят для преподавателя. Они могут не соответствовать содержательной и тематической направленности обучения в каждой конкретной группе, в каждом конкретном классе, могут не учитывать возрастные особенности аудитории. Поэтому преподаватели часто вынуждены самостоятельно составлять контрольные материалы в форме тестовых заданий. В данной работе мы попытаемся дать некоторые практические рекомендации по составлению тестовых заданий, с целью проверки навыков чтения на уровнях А-1, А-2 и Б-1. При этом, необходимо отметить, что целью контроля на этих уровнях является, прежде всего, проверка фактологического уровня понимания текста, который определяется умением вычлнять и воспринимать как единичные факты, так и общие смысловые тематические компоненты текста в целом. Что касается про-

верки навыков интегративного уровня понимания содержания прочитанного текста, который предполагает умение определять характер и результативность реализации авторского замысла, трансформировать текст, владеть приёмами компрессии и декомпрессии текста, то тестовая форма контроля возможна, но надо признать, что в современной лингводидактике ещё не разработаны оптимальные конструктивистские модели составления таких тестов. Кроме того, такие задания скорее необходимы для профессионально-ориентированных тестовых систем в рамках профессиональных модулей. Нас же интересует, прежде всего, методика создания типовых тестовых заданий для проверки навыков чтения в рамках практического курса русского языка как неродного, которая позволяет преподавателю за очень короткое время создать собственные тесты, адаптированные для каждой конкретной группы, а в случае необходимости, для каждого ученика.

Итак, прежде чем приступить к созданию теста, необходимо определить его формальные, содержательные и временные характеристики с точки зрения уровня владения языком.

Для элементарного уровня (А-1) главным словом в дескрипторах, определяющих уровень владения языком, является слово *знакомый*: «Я понимаю знакомые слова и простые предложения». Поэтому главным при выборе текста является его чёткая соотнесённость с лексическим и грамматическим минимумом элементарного уровня, который предусматривает всего **780** активных слов. Количество незнакомых слов не должно превышать 1%. Объём текста не должен превышать 250–300 слов. Из-за строгих ограничений для этого уровня допускаются специально составленные тексты на основе пройденного лексико-грамматического материала. Тематика текста, как правило, связана со сферой бытового общения, однако допускаются и тесты, актуальные для учебной и социально-культурной сфер.

Учитывается при составлении теста и такой параметр, как скорость чтения. В методической литературе, посвящённой проблемам чтения, различают три уровня чтения, отличающихся степенью компетенции читающего: минимальный (элементарный), студенческий и профессиональный (Коряковцева 1983). Показателем сформированности навыка чтения является скорость не менее 50–55 слов в минуту. Данный показатель варьируется в зависимости от вида чтения. При изучающем чтении закладывается минимальная скорость чтения – 50–55 слов. Для ознакомительного чтения на первом сертификационном уровне за основу берётся показатель не менее 200 слов в минуту. Однако данные показатели можно брать за основу, когда техника чтения уже окончательно

сформировалась и учащиеся свободно оперируют единицами восприятия большой протяжённости, вплоть до сверхфразового единства. Для учащихся начального уровня основной единицей восприятия является не слово, а слог, что значительно замедляет процесс восприятия информации. Особенно это характерно для представителей юго-восточной Азии, для которых слоговая система является естественной, принимая во внимание тоническую структуру ударения в этих языках. При составлении теста для элементарного уровня скорость чтения допускается значительно ниже нормы – 20–25 слов в минуту.

Для базового уровня (А-2) объём лексического минимума возрастает до **1 300** слов, что значительно расширяет возможности выбора текстов. На этом уровне возможно использовать для контроля и аутентичные тексты, однако, как правило, они требуют достаточно высокой степени адаптации. Объём текста для контроля может содержать до 600–700 слов, при этом количество незнакомых слов допускается до 4%. Скорость чтения составляет 50 слов в минуту, что практически означает, что учащийся уже овладел навыками восприятия не отдельных слогов и даже слов, а целых синтагм, и что внутреннее проговаривание читающего начало приобретать свёрнутый характер. Именно данный показатель является основным признаком сформированности навыка чтения «про себя».

На пороговом уровне (Б-1, 1-й сертификационный уровень) лексический минимум составляет около **2 300** слов, что позволяет использовать в основном аутентичные тексты, допускающие незначительный уровень адаптации. Тематика текстов ориентирована, прежде всего, на социально-культурную сферу общения. Объём текста может достигать до 1 000 слов, при этом закладываются гибкие критерии определения скорости чтения: для изучающего чтения – 50, для чтения с общим охватом содержания – до 200 слов в минуту.

При составлении теста необходимо также определить **информативную структуру** текста. Для тестового контроля оптимальным является текст с некоторой долей информативной избыточности. При слишком высокой информативной плотности текста невозможно вычленить объекты контроля, необходимые для определения достаточного уровня общего понимания содержания. С другой стороны, большая доля избыточности также затрудняет поиск необходимой информации, что значительно увеличивает время прохождения теста. Однако такая избыточность является допустимой при проверке навыков ознакомительного вида чтения или чтения с общим охватом содержания. Для изучающего чтения

доля информационной избыточности желательно не должна превышать 25%. Данный показатель варьируется в зависимости не только от вида чтения, но и от уровня. Для уровня А-1 характерна высокая информативная плотность. Это объясняется тем, что для этого уровня действуют очень жёсткие ограничительные рамки. Для уровня Б-2 возможно использовать тексты со значительной долей избыточности, на первом сертификационном уровне степень избыточности варьируется от 25% до 35%, в зависимости от типа чтения.

Итак, учитывая перечисленные выше признаки, мы можем выбрать текст для тестового контроля. Остаётся определиться с формой тестовых заданий.

В зарубежной и отечественной литературе обычно выделяют четыре формы тестовых заданий:

- 1) задания закрытой формы;
- 2) задания открытой формы;
- 3) задания на установление соответствия;
- 4) задания на установление правильной последовательности.

В тестовой практике при проверке навыков чтения наиболее часто используются задания закрытой формы. **Задания закрытой формы**, или, как их часто называют, задания множественного выбора, являются самой «опознаваемой» формой тестовых заданий. Данный тип заданий предполагает выбор правильного варианта из нескольких предложенных готовых ответов. Для многих именно эта форма тестовых заданий ассоциируется с понятием *тест*. Данная форма является, пожалуй, самой удобной и экономической для контроля знаний, умений, навыков. Кроме того, она чрезвычайно удобна для автоматического контроля, для самоконтроля, что делает её ещё более востребованной в современных компьютерных программах, как тренировочных, так и проверочных. Это, пожалуй, действительно самый «быстрый и точный инструмент оценивания». Задания закрытой формы очень компактны и характеризуются максимальной степенью объективности. Они технологичны в конструировании и обладают высокой степенью репрезентативности.

Однако, несмотря на все преимущества такой формы, именно задания закрытого типа вызывают наибольшую критику. И для этого есть основания. Главным аргументом критиков является возможность угадывания правильного ответа. И такая возможность тем выше, чем меньше вариантов ответа. Например, по теории вероятности, при выборе правильного варианта из двух предложенных вероятность угадывания составляет около 50%. При выборе одного из 4–25%. Кроме того, многие считают, что

найти правильный вариант среди неправильных гораздо легче, чем сформулировать или создать свой. И доля истины в этих утверждениях есть. Это удобная форма, но она всегда подразумевает определённую альтернативу. Данная альтернативность не всегда уместна. Например, при стилистическом анализе текста, при анализе художественной речи, при анализе продуктивных видов деятельности эта модель проверки не самая эффективная.

Однако как средство экспресс-оценки, как средство оценки сформированности лексико-грамматических навыков, как средство проверки понимания речи при чтении и аудировании, как средство самоконтроля и самопроверки данные тестовые задания незаменимы, что и объясняет их широкое использование в мировой практике тестирования.

Рассмотрим подробнее основные принципы конструирования заданий закрытой формы.

Все задания закрытой формы имеют простую инструкцию: выберите правильный вариант, отметьте свой выбор в матрице, в контрольном листе, обведите вариант ответа в рабочей таблице, обведите букву «а» или «б». Задания закрытой формы могут иметь разное количество предложенных вариантов ответа, в соответствии с этим показателем выделяются задания с двумя, тремя, четырьмя ответами. Чисто теоретически можно составить и задание с пятью, шестью вариантами, но они, как правило, не используются в современной практике лингводидактического тестирования из-за чрезвычайно сложной системы подбора предлагаемых вариантов ответов. Все эти задания строятся по одному композиционному признаку. Формулируется задание, которое предполагает один правильный ответ (или несколько), и предлагаются альтернативные, или, как их ещё называют «отвлекающие» варианты ответа. Такие варианты называются, **дистракторами**. Таким образом, можно выделить задания с одним дистрактором, двумя дистракторами, тремя и т.д.

Самой простой формой заданий закрытого типа являются задания с одним дистрактором.

Такие задания строятся, по словам В.С. Аванесова, по принципу «антонимичности или полярности подбора». При проверке навыков чтения часто используется инвариант данной формы, который строится на сравнении полученной информации с информацией, предложенной в качестве варианта ответа. То есть, они строятся по принципу «верно» / «неверно», «да» / «нет».

Именно такие задания идеально подходят для составления тестов по чтению для уровня А-1. Дело в том, что из-за чрезвычайно высокой информативной плотности в текстах на этом

уровне трудно подобрать несколько дистракторов, поскольку, как мы уже отмечали, в них практически нет лишних слов.

Для того чтобы самостоятельно составить такое задание, необходимо знать и соблюдать некоторые правила. Во-первых, оценочный потенциал таких заданий зависит от удачно подобранных «отвлекающих» вариантов ответа. Такое тестовое задание будет работать, если отвлекающие ответы будут правдоподобными и смогут составлять реальную альтернативу. Особенно трудно подобрать отвлекающие ответы в текстах с минимальной долей избыточности. Рассмотрим удачные варианты составления тестовых заданий для уровня А-1.

1. Архангельское

Замечательный памятник русской культуры Архангельское находится недалеко от Москвы. Сюда можно доехать на автобусе.

Архангельское – это прекрасный дворцово-парковый ансамбль. Здесь всегда очень красиво: и зимой, и летом, и весной, и осенью. В прекрасном парке находится дворец в стиле классицизма, белые античные скульптуры. Во дворце – картины известных западных художников, прекрасная библиотека. Сюда часто приезжал А.С. Пушкин, поэтому в парке есть Пушкинская аллея и небольшой памятник Пушкину.

В 1918 году в Архангельском был открыт музей.

2. а) Архангельское – это музей западного искусства.

б) Архангельское находится в Москве.

в) Архангельское – это современный дворцово-парковый ансамбль.

г) Во дворце можно посмотреть прекрасную библиотеку.

(<http://www.pushkin.edu.ru/>)¹

Все варианты ответов в данном задании работают.

Сравним два варианта второго задания:

«б) Архангельское находится в Москве» – «б) Архангельское находится в Санкт-Петербурге».

В первом случае учащийся должен задуматься, поскольку в тексте упоминается Москва, по второму, без всяких размышлений с удовольствием поставит «минус», поскольку никакого намёка на Петербург в тексте не содержится. Даже не понимая всю информацию, владея лишь русской графикой, можно правильно ответить на этот вопрос.

Например, если бы мы предложили вместо первого задания вариант «а) Архангельское – это музей восточного искусства», то мы тем самым также предопределили бы правильный ответ,

¹ Здесь и далее используются примеры из образцов тестовых заданий, размещённых на данном ресурсе.

поскольку в тексте нет реальной альтернативы, следовательно, мы бы не проверили реальный уровень понимания текста.

Кроме того, при составлении такого типа заданий необходимо избегать дословного повторения фрагментов текста. Например, в тексте и в вариантах ответа одно и то же содержание даже при всех ограничениях уровня передаётся вариативными формами:

«Весь год в Архангельском очень красиво» – «Здесь всегда очень красиво: и зимой, и летом, и весной, и осенью»;

«Во дворце – прекрасная библиотека» – «Во дворце можно посмотреть прекрасную библиотеку».

Можно использовать при составлении тестовых заданий на уровне А-1 и задания с тремя ответами. Однако, подобрать реально работающие дистракторы в условиях высокой информативной плотности текста очень сложно. Рассмотрим ещё один пример из теста по чтению.

Уровень А-1 (детская версия)

Ситуация 4. Ты читаешь рассказ из журнала о школьнице из России. *О чём она рассказала?*

Я люблю голубое небо и яркое солнце

Одиннадцатилетняя Ольга Лебедева – настоящая спортсменка. У неё третий разряд по плаванию. Все надеются, что она станет олимпийской чемпионкой.

Она живёт в городе Нефтеюганске, который находится недалеко от Тюмени в Западной Сибири.

«Каждый день у меня тренировки в бассейне. А ещё я занимаюсь большим теннисом, люблю лыжи и фигурное катание. Моя мечта – стать мастером спорта. И ещё я хочу быть тренером. Как вы понимаете, у меня немного свободного времени. Я часто встаю в пять часов утра. Но когда у меня есть свободная минута, я рисую. Я очень люблю рисовать. Больше всего я люблю рисовать модели одежды. Я и сама больше всего люблю носить яркую одежду. Каникулы я обычно провожу в спортивном лагере. Мне там нравится. А дома меня ждут любимые черепашки. Это удивительные животные. Они всё понимают».

1. Журнал рассказал о девочке из России, которая уже известна как _____
 - а) прекрасный художник.
 - б) хорошая спортсменка.
 - в) олимпийская чемпионка.
2. Её зовут Ольга Лебедева и ей ещё только _____
 - а) 1 год.
 - б) 10 лет.
 - в) 11 лет.

3. Ольга занимается _____
- а) пением.
 - б) танцами.
 - в) плаванием.
4. Ещё ей нравится _____
- а) рисовать.
 - б) решать.
 - в) работать.
5. У Ольги дома есть _____
- а) Чебурашка.
 - б) черепахи.
 - в) чемпионки.

В данном тесте удачно работает первое задание, поскольку в тексте есть словосочетание «олимпийская чемпионка» и содержится информации о том, что Ольга любит рисовать. Второе задание строится на альтернативе «один – одиннадцать – десять». Данная альтернатива могла работать, если бы в тексте использовалось цифровое обозначение. В данном случае оценочный потенциал задания снижен, можно предположить высокую степень угадывания правильного ответа. Четвёртое и пятое задание строится по признаку буквенно-графической альтернативы. Поскольку текст ограничен в объёме, реальной содержательной альтернативы для данных объектов контроля нет. Однако для элементарного уровня, когда навыки буквенно-графического восприятия текста ещё окончательно не сформированы, такие варианты заданий допустимы, хотя оценочный потенциал их значительно ниже, чем в задании № 1.

Мы рассмотрели варианты текстов и тестовых заданий к ним на примере монологической речи. Однако для проверки навыков чтения используется и диалогическая речь. Это особенно актуально для уровня А-1. Такие тексты не требуют информативной избыточности. Кроме того, они полностью отвечают уровню восприятия речи на элементарном уровне. В условиях, когда основные грамматические навыки ещё не сформировались, краткие реплики диалога воспринимаются учащимися как фразеологические словосочетания, легко узнаваемые для восприятия или даже выученные наизусть на первых уроках. Именно такие задания могут составить основу теста на данном уровне.

Задание 2. Прочитайте начало диалога справа. Потом прочитайте варианты ответа слева. Выберите один правильный вариант, отметьте его в контрольном листе.

1. – Это мой сын Миша. Познакомьтесь, пожалуйста.
 - а) – Очень рада видеть вас снова.
 - б) – Очень приятно.
 - в) – Очень люблю.
2. – Привет! Как дела?
 - а) – У меня? Нормально.
 - б) – У тебя всё хорошо.
 - в) – А мне всё равно.
3. – Как лучше туда ехать?
 - а) – Наверное, лучше летом.
 - б) – Давайте лучше поедem в горы.
 - в) – Лучше как мы ездим всегда, на метро.
4. – Приходите к нам завтра!
 - а) – Очень приятно.
 - б) – К сожалению, они заняты.
 - в) – А когда?
5. – Можно начать в среду часа в три.
 - а) – А где и когда?
 - б) – Простите, когда вы сказали?
 - в) – Кажется, нельзя.
6. – Я хочу поздравить вас с Рождеством.
 - а) – Спасибо. И вас также.
 - б) – А день рождения не у меня.
 - в) – Поздравляю и желаю счастья.
7. – Что вы собираетесь делать летом?
 - а) – Давайте пойдём на море.
 - б) – Хочу поехать на море.
 - в) – Конечно, не занят.
8. – Вы не знаете, какая сегодня погода?
 - а) – Кажется, очень хорошо.
 - б) – Не знаю, наверное, завтра.
 - в) – Сейчас читаем.
9. – Договорились, пока.
 - а) – До встречи.
 - б) – Спокойной ночи.
 - в) – Добрый день.
10. – Что вы хотите?
 - а) – Я люблю апельсиновый сок.
 - б) – Будем смотреть детектив.
 - в) – Вы хотите торт.

Данные задания неплохо работают, однако если мы внимательно проанализируем их с точки зрения оценочного потенциала, мы увидим, что второй дистрактор часто бывает менее работающим, и реальная альтернатива прослеживается в двух, а не трёх вариантах. Так в первом задании вариант «а» «очень рада видеть вас снова» может быть выбран, если учащийся невнимательно прочитал текст и не отреагировал на слово «познакомиться». Альтернатива заключается в том, что и первый и второй варианты представляют собой узнаваемые формы речевого этикета. Третий вариант менее предпочтителен даже для элементарного уровня, поскольку учащиеся достаточно рано усваивают форму «я люблю кого / что / что делать». Во втором задании также реально работают первый и второй варианты ответа, так как тестируемый в ситуации ограниченного времени может не обратить внимание на ролевое позиционирование в диалоге «я / ты» и соответственно «у меня / у тебя». Третий вариант «а мне всё равно» по содержанию гораздо сложнее, и при наличии сравнительно правдоподобных первых вариантов ответа в меньшей степени представляет реальную альтернативу. В третьем и четвёртом заданиях все три варианта работают неплохо. В третьем задании реальную альтернативу представляет собой оппозиция «как / когда / где», а в четвёртом «очень приятно» как положительная реакция в ответной реплике и реплика «К сожалению, они заняты» как отрицательная реакция на предложение на равных конкурируют с правильным вариантом встречного вопроса «А когда?». Таким образом, совершенно очевидно, что на уровне А-1 возможно составить задание с тремя вариантами ответа, однако текст не всегда предлагает альтернативу, поэтому чаще всего работают задания с двумя вариантами ответа. Чтобы избежать трудностей с подбором дистракторов, мы могли бы трансформировать данные диалогические единства в другую форму тестовых заданий, которая также достаточно часто используется в тестовой практике. Это задания на соответствие.

- | | |
|--|---------------------------|
| 4. – Приходите к нам завтра! | А. Спасибо. И вас также. |
| 5. – Я хочу поздравить вас с Рождеством. | Б. Спасибо. А когда? |
| 6. – Что вы собираетесь делать летом? | В. Сейчас читаем. |
| 8. – Вы не знаете, какая сегодня погода? | Г. Хочу поехать на море. |
| | Д. Кажется, очень хорошо. |

Такие задания очень удобны, они компактны и обладают большим оценочным потенциалом. Главным условием при составлении таких заданий является наличие хотя бы одного лишнего дистрактора в правом множестве. При одинаковом количестве

элементов в правой и левой колонках последний вариант автоматически угадывается, то есть отсутствие избыточности делает один элемент неработающим.

Можно и дальше продолжить анализ тестовых заданий, однако уже сейчас можно сделать вывод, что оценочный потенциал любого тестового задания зависит, прежде всего, от умения подобрать реальную альтернативу для правильного ответа, и чем больше правильно подобранных «отвлекающих ответов», тем более репрезентативными будут результаты тестирования.

На уровне А-2 учащиеся «должны понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной» поэтому основу теста составляют задания с тремя вариантами ответа. Объём текста и некоторая степень информативной избыточности облегчают создание заданий с реально работающими отвлекающими альтернативными ответами. Однако, при подборе альтернативных ответов мы также сталкиваемся с теми же проблемами, что и на уровне А-1.

Уровень А-2

На велосипеде

Как-то одна писательница спросила у известного американского фотографа:

– У вас, наверное, замечательная оптика? Вы ведь фотограф.

Репортёр ответил:

– А можно вашу авторучку? У вас, кажется, очень хорошая ручка: вы ведь писательница.

Эту историю, в которой говорится, что снимает не фотоаппарат, а человек, я вспомнил, когда познакомился с работами юного фотографа и путешественника, московского школьника Андрея Зимина. Он занимается фотографией с десяти лет, а с 11 лет фотографии Андрея публикуются в центральных журналах и газетах. Его можно назвать фотографом – экстремалом. С помощью обычной, но, конечно, хорошей фотокамеры он снимает в условиях сложных экспедиций своей семьи – в пустынях, в снегах Крайнего Севера, при 40-градусном морозе или жаре около 50-ти градусов. При этом он едет на велосипеде, лыжах, оленьей упряжке, квадроцикле...

У Андрея уже были две персональные фотовыставки в Москве. А теперь в Доме дружбы народов открывается третья – «Китай. Дорогами Поднебесной». На ней представлены работы, которые были сделаны Андреем во время 200-километрового путешествия на велосипеде по Китаю. Главное, на что обращает внимание юный автор, – жизнь простых людей в китайской провинции.

- 5.1. В статье говорится об Андрее Зимине, который _____
- а) занимается журналистикой.
 - б) увлекается путешествиями по северу.
 - в) учится в московской школе.
- 5.2. Андрей фотографирует _____
- а) необычные и трудные ситуации.
 - б) своих родителей.
 - в) транспорт, на котором можно путешествовать.
- 5.3. У Андрея в Москве были _____ персональные выставки.
- а) две.
 - б) три.
 - в) четыре.
- 5.4. Андрей начал фотографировать, когда ему было _____
- а) два года.
 - б) десять лет.
 - в) одиннадцать лет.

В данных примерах наиболее удачными представляются первое и второе задания, менее удачными – третье и четвертое, в которых вариант «в» и вариант «а» практически не работают, поскольку не содержат альтернативы в тексте.

Однако при удачно подобранном тексте уровень грамматической и лексической компетенций, которыми уже должен владеть учащийся на этом уровне, позволяют создать задания с высоким оценочным потенциалом. Это задания, построенные по принципу удвоенного противопоставления.

Задание 2.

Ситуация 3. Ты гуляешь в парке в «Артеке» и видишь объявление. *О чём в нём говорится?*

ВНИМАНИЕ!

Вчера около бассейна найден маленький серенький котёнок. Лапки и хвост белые. Кто знает, чей это котёнок, сообщите, пожалуйста, дежурному администратору или по телефону: 76-32-89.

3. Человек, который написал это объявление, _____
- а) ищет своего белого котёнка.
 - б) нашёл серого котёнка.
 - в) хочет продать серенького котёнка.

Данное задание обладает очень высоким оценочным потенциалом, поскольку оно содержит даже не две, а четыре альтернативы.

Оно строится на противопоставлении «найти / искать / купить / продать» и «белый / серый». Первая оппозиция реально существует, поскольку темой аналогичных объявлений может быть сообщение и о найденном домашнем питомце, и просьба помочь найти потерявшегося котёнка или собачку, и желании продать или купить домашнего питомца. Кроме того, в объявлении даётся детальное описание котёнка «серый с белыми лапками и белым хвостом», что делает актуальной вторую линию противопоставления, которая могла бы быть расширенной «серый с белыми лапками», «белый с серыми лапками», «белый с серым хвостом», «серый с белым хвостом» и т.д.

На уровне А-2 при удачно подобранном тексте мы можем уже проверить не только технические навыки чтения, но и действие когнитивных стратегий, которые позволяют понимать текст даже при наличии незнакомых слов.

Илья вышел из автобуса и пошёл через площадь. Он шёл и думал о том, как однообразно построены центры всех маленьких городов: гостиница, милиция, универмаг, кафе «Барвинок». Не поймёшь, где находишься, в Ярославской области или в Ростовской. Только вот название «Барвинок» ...

В гостинице он получил ключ от номера. Администратор его спросила:

– А где же это будет – Ярославль? На Урале что ли?... А! На Волге... Рыба у вас есть? Илье не хотелось говорить, он хотел уйти от разговоров, но администратор продолжала:

– В гостинице люди разные... Артисты, командированные... Вот вам ключ, если что надо, спросите... Душ? Вот душа нет... Так у нас баня рядом...

В номере Илья бросил на стул чемодан, вымыл лицо, руки. В баню решил пойти вечером. Сначала надо поесть, времени у него мало. Он стоял в гостиничном номере и думал. Он начал историю, конца которой он не видел.

1. Читатель узнаёт, что герой приехал _____
 - а) в столицу.
 - б) в маленький городок.
 - в) в большой город.
2. Он приехал _____
 - а) на поезде.
 - б) на машине.
 - в) на автобусе.
3. Его зовут _____
 - а) Ярославль.
 - б) Илья.
 - в) Барвинок.

4. Место, куда он приехал, называется _____
- а) Барвинок.
 - б) Илья.
 - в) Ярославль.
5. Администратор гостиницы хотела узнать у него _____
- а) есть ли душ в гостинице.
 - б) долго ли он будет жить в гостинице.
 - в) откуда он приехал.

В данном тексте нет прямой информации о названии городка, в который приехал Андрей. Вместе с тем, в нём есть название кафе и рассуждение Андрея о том, как похожи все маленькие городки друг на друга. Всё это даёт возможность отгадать название места, куда он приехал. Точно также в тексте вопросы администратора сформулированы таким образом, что для иностранца нет прямого указания, что Ярославль – город, откуда приехал Андрей. Вопросительная реплика, которая является повторением вопроса при ответе, может ввести в заблуждение при ответе на пятый вопрос. Для ответа на это задание необходимо определить ролевое позиционирование «администратор / клиент» гостиницы. Совершенно понятно, что администратор не может спрашивать, есть ли душ в гостинице у клиента.

На уровне Б-1 учащийся уже должен использовать разные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки, поэтому в тест включаются тексты как с высокой плотностью информации для проверки навыков изучающего чтения, так и тексты с высокой долей избыточности, чтобы проверить навыки чтения с общим охватом содержания. Сравним два текста.

Что влияет на отношения космонавтов

Российские учёные начинают новый серьёзный эксперимент, цель которого – изучить психологическое влияние женщин-космонавтов на мужскую часть космического экипажа.

Практика показала, что от их взаимоотношений зависит успех полёта в целом. Вскоре этот уникальный международный эксперимент начнётся в Институте медико-биологических проблем. Две группы участников эксперимента будут изолированы от мира на 3,5 месяца. Каждый экипаж, состоящий из нескольких мужчин и одной женщины, разместится в макете орбитальной станции, где искусственно будут созданы условия, аналогичные условиям проживания на Международной космической станции. Более 15 лет назад в этом же Институте уже проводился аналогичный эксперимент с участием одних россиян. С первых же дней участвовавшая в нём женщина, научный сотрудник института, старалась ни в чём не отличаться от мужчин. Она выполняла одинаковую с ними работу и в том же объёме. Это и

стало основой возникшего конфликта. Как признался после эксперимента командир экипажа, от злости на упрямого члена экипажа в юбке он специально давал ей самую малопривлекательную работу. Естественно, такие отношения мешали успешной работе. Прямо противоположных результатов добивались женщины, которые исполняли (уже в настоящих полётах) роли матери или ребёнка, используя в качестве главного оружия против мужчин чисто женские качества.

В предстоящем эксперименте примут участие исследователи из разных стран. Полученный опыт взаимоотношения людей с разными психологическими особенностями и культурными традициями будет очень полезен учёным при подготовке космических экипажей для Международной станции. Кроме мужчин, о своём желании принять участие в эксперименте сообщили три женщины: два психолога из США и Канады, а также наша космонавтка Елена Кондакова. (По материалам журнала “Огонек”)

С путеводителем по Москве

Когда вы с перрона выходите на площадь Белорусского вокзала, справа вы видите Тверскую улицу, а слева – Ленинградский проспект.

Ленинградский проспект – живописный и широкий. В старые времена здесь проходил торговый путь на Тверь. После основания Петром I северной столицы – Петербурга – Тверской тракт стал называться Петербургским. Сейчас Ленинградский проспект – один из красивейших в столице. Две бульварные аллеи делят его на три проезда и делают похожим на многокилометровый парк.

Ленинградский проспект хорошо известен любителям воздушных путешествий – здесь находится городской аэровокзал (дом №37). Чтобы осмотреть его, вы можете сесть на троллейбус №12 и проехать несколько остановок по Ленинградскому проспекту. Городской аэровокзал впервые открыл двери 1 января 1966 г. Просторное двухэтажное здание со стенами из полированного стекла протянулось на четверть километра. Здесь всё предусмотрено для удобства авиапассажиров: залы ожидания, буфеты, ресторан, кассы, камеры хранения и др. Вокзал работает круглые сутки и обслуживает до 3 тысяч пассажиров в час. Автобусы-экспрессы доставляют отсюда пассажиров в любой из пяти аэропортов Москвы, которые связаны воздушными линиями более чем с 200 российскими городами и 100 зарубежными. В архитектурный комплекс аэровокзала входят также две 12-этажные башни, в одной – гостиница «Аэрофлот» для транзитных пассажиров, в другой – Министерство гражданской авиации России.

Прежде чем покинуть район аэровокзала и направиться к центру города, посмотрим на Ленинградский проспект, остающийся позади. За аэровокзалом мы увидим комплекс сооружений Центрального спортивного клуба Армии. Среди них – Дворец спорта, зимний плавательный бассейн, Дворец тенниса, Дворец тяжелой атлетики, легкоатлетический манеж. Ленинградский проспект богат и другими спортивными сооружениями. Его по праву

называют одной из самых спортивных магистралей Москвы. Летом 1980 г. здесь проходили многие соревнования XXII Олимпийских игр.

Направляясь от аэровокзала к центру города, вы вскоре увидите на другой стороне улицы старинный замок, окружённый крепостными кирпичными стенами с башнями (дом № 40). Это Петровский подъездной дворец – один из лучших в Европе дворцовых ансамблей XVIII столетия, загородная резиденция, в которой члены царской семьи отдыхали перед въездом в Москву. Дворец построен замечательным русским архитектором Матвеем Казаковым в 1775–1782 гг.

В 1812 г. Наполеон, бежавший во время пожара из Кремля, провёл во дворце несколько дней.

Более полувека во дворце размещалась Военно-воздушная инженерная академия имени Н.Е. Жуковского. Эту академию закончили выдающиеся авиаконструкторы и многие космонавты: Ю. Гагарин, Г. Титов, В. Николаева-Терешкова, А. Леонов и другие.

За академией открывается обширный зелёный массив стадиона «Динамо» – первого крупного спортивного сооружения Москвы.

Возле дома № 15 редкий прохожий не почувствует в воздухе тонкий аромат ванили, шоколада и другие «сладкие» запахи: здесь в старинных корпусах размещается известная кондитерская фабрика «Большевик».

Когда вы будете возвращаться к Белорусскому вокзалу, на левой стороне Ленинградского проспекта перед вами вырастет сверкающее огромными стёклами новое здание Второго московского часового завода, изделия которого – часы «Слава» – популярны как в нашей стране, так и за рубежом.

(По книге Эм. Двинского «Три часа в Москве»)

Первый текст предназначен для проверки навыков изучающего чтения. В нём содержится много деталей, связанных с описанием проводимого эксперимента. Во втором тексте даётся описание Ленинградского проспекта. В нём также много деталей, но большинство из них не влияет на общее понимание текста.

Принципы построения тестовых заданий остаются прежними, однако к ним подбираются не менее четырёх вариантов ответа.

При этом варианты ответа должны выглядеть правдоподобными, но отличаться небольшими деталями, имеющими значения для более глубокого понимания текста.

Например, для второго текста предлагаются варианты:

Ленинградский проспект считается одним из красивейших в Москве, потому что

- а) там много современных зданий из стекла.
- б) вдоль него – огромный парк.
- в) по обе стороны проспекта – уникальные по архитектуре здания.
- г) в центре проспекта – зелёные аллеи.

В тексте содержится информация и о современных зданиях, и об уникальном архитектурном дворце, и о многокилометровом парке. Однако, учащийся должен уже отреагировать на детали *не парк, а аллеи, которые делают проспект похожим на парк*, что в тексте ничего не сказано о том, что именно здание часового завода со «*сверкающими огромными стёклами*» придаёт красоту этой московской магистрали, хотя положительная коннотация в описании завода выражена достаточно отчётливо.

Для того, чтобы реально проверить умение тестируемого в условиях ограниченного времени находить нужную информацию необходимо не перегружать тест вопросами. Так, несмотря на то, что к этому тексту можно составить множество тестовых заданий, авторы теста в данном случае к первому тесту предлагают 4 вопроса, ко второму – всего 5. Однако для того, чтобы правильно ответить на них, необходимо очень внимательно прочитать текст, и не один раз. Если технические навыки чтения ещё не сформировались, ответить правильно на внешне простые тестовые задания в условиях ограниченного времени иностранец не сможет.

Таким образом, мы рассмотрели общие принципы составления тестовых заданий на разных уровнях и проанализировали ряд примеров тестовых заданий. Некоторые из них были более удачными, некоторые обладали меньшим оценочным потенциалом. Однако в целом все варианты заданий позволят достаточно быстро за ограниченное время проверить как общий уровень сформированности навыка чтения, так и уровень понимания отдельного текста в учебных целях. Мы надеемся, что интерпретируемые выше методические рекомендации и приведённые примеры конкретных тестовых заданий позволят каждому преподавателю создавать собственные варианты тестов, как учебно-тренировочных, так и проверочных в рамках общего практического курса русского языка как неродного.

Литература

- Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. – М., 1996.
Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования. – М., 2006.
Гапочка И.К. Конструктивистское основание для тестов, проверяющих навыки и умения в чтении // Электронный ресурс: <http://www.bibliofond.ru>.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. – М.; СПб., 2001.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. – М.; СПб., 1999.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – М.; СПб., 2001.

Коряковцева Н.Ф. Основные характеристики уровня компетенции зрелого чтеца // Сборник научных трудов МГПИИЯ. – М., 1983. – № 222.

Образцы тестов (А-1, А-2, Б-1) // Электронный ресурс: <http://www.pushkin.edu.ru/>.

Типовой тест по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М.; СПб., 2001, 2003, 2009.

Чельшкова Н.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М., 2002.

УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Цель данной публикации:

1) познакомить учителей московских школ русского языка, работающих с детьми, для которых русский не является родным, со спецификой лингводидактического потенциала художественного текста и особенностями его восприятия читателем-инофоном;

2) помочь им овладеть методикой использования художественного текста в языковом учебном процессе как ресурсом обучения речевому общению, а также приёмами создания соответствующих учебных материалов.

Художественный текст является наиболее сложным видом учебного текстового материала. Уроки с его использованием требуют от учителя серьёзной филологической подготовки, знакомства с особенностями психологии восприятия художественной литературы, знаний из области методической науки, а также хорошего литературного вкуса и тонкого языкового чутья. Но трудно представить себе другой учебный текстовый материал, с помощью которого можно было бы решить столько учебных (и не только) задач:

- 1) обогатить языковые и страноведческие знания учащихся;
- 2) усовершенствовать их речевые навыки (во всех видах речевой деятельности);
- 3) помочь им овладеть когнитивными стратегиями понимания текста;
- 4) снять воспитательные проблемы (развить толерантность);
- 5) способствовать аккультурации инофонов в русской лингво-социокультурной среде и многое другое.

б) а главное – эффективно мотивировать учащихся к изучению русского языка, сделав занятия интересными, увлекательными, лично значимыми для них.

Конечно, всё это возможно только при условии правильно подобранных текстов («как яичко ко Христову дню») и корректной методики, учитывающей психологические особенности восприятия текстов. Готовясь к уроку с использованием художественного текста, учителю необходимо выполнить следующие действия:

1) ответить на вопрос «Какова цель предполагаемого урока?» (ответ на этот вопрос определяет все последующие действия);

2) выбрать художественный текст, который позволит достичь поставленной цели;

3) провести подготовительную работу;

4) внимательно прочитав текст, разобрать ситуацию текста и её основные компоненты (субъект, событие, место и время), выделить ключевые текстовые единицы, т.е. те, которые описывают основные компоненты ситуации, выявить имплицитную информацию (скрытые смыслы), сформировать собственную проекцию текста и сформулировать для себя его смысл (личный смысл);

5) продумать вопросы и задания к ключевым единицам текста, которые позволят учащимся-инофонам понять значения незнакомых слов (используя когнитивные стратегии), распознать текстовые смыслы; предлагаемые вопросы и задания должны максимально возможным образом активизировать самостоятельную мыслительную (когнитивную) деятельность учащихся и свести к минимуму (опять же максимально возможному) комментарий и объяснения учителя.

Далее предлагается образец урока «Работа над поэтическим художественным текстом» с необходимыми методическими рекомендациями. Более подробно методика работы над художественным текстом изложена в монографии «Художественный текст в лингводидактическом осмыслении» (2000), методическом пособии «Зачем, что и как читать на уроке» (2001), Книге для учителя «Читаем по-русски на уроках» (2009), а также реализована в материалах для уроков русского языка, опубликованных в учебных пособиях «Читаем стихи русских поэтов» (1998, 1999, 2004, 2008), «Написано женщинами» (2004), практической части методического пособия «Зачем, что и как читать на уроках» (2001) и Книге для ученика «Читаем по-русски на уроках и дома» (2009).

Основная цель урока – самостоятельное понимание учащимися художественного текста.

Задачи, которые решаются в ходе достижения поставленной цели: языковые, речевые, страноведческие, воспитательные.

1. Языковые задачи.

Примечание. Понять текст можно, только поняв средства его языкового выражения (слова, грамматические конструкции и пр.).

В процессе работы над текстом учащиеся используют свои лексические и грамматические знания, тренируют языковые навыки, знакомятся с новой лексикой, словообразовательными моделями и пр., т.е. приобретают новые и совершенствуют уже имеющиеся языковые знания и навыки.

2. Речевые задачи.

Примечание. Понимание письменного текста происходит в процессе чтения.

Предлагаемая методика основное внимание уделяет притекстовой работе, т.е. собственно чтению текста, благодаря чему происходит обучение (или совершенствование) данного вида речевой деятельности.

В ходе урока по художественному тексту осуществляется практика во всех видах речевой деятельности, т.к. учащиеся говорят (отвечают на вопросы преподавателя), воспринимают на слух русскую речь преподавателя и других учащихся, пишут (выполняют письменные задания).

3. Страноведческие задачи.

Примечание. Общеизвестно, что, читая художественную литературу, можно многое узнать о стране и людях.

Художественный текст содержит сведения о культуре страны даже в том случае, если в нём нет никаких лингвострановедческих объектов (названий реалий и пр.), если в нём рассказывается, например, о чувствах людей и т.п. (изучающему язык другой страны важно понять и то, что люди там отличаются: «Они не такие, как мы! У них всё по-другому!», и то, что у всех людей много общего: «Все мы люди! Все мы человеки!» и «Ничто человеческое нам не чуждо!»).

4. Воспитательные задачи.

Примечание. Никто не любит, когда его воспитывают.

В случае чтения художественной литературы читателя воспитывает не преподаватель, а сама книга.

Для достижения поставленной цели учитель должен таким образом организовать урок, чтобы свести к минимуму различного рода собственные комментарии к тексту, разъяснения, как учащиеся должны понимать тот или иной фрагмент текста или весь текст и т.п., и поставить учащихся в ситуацию, когда они вынуж-

дены активизировать все имеющиеся у них знания, весь свой читательский и жизненный (!) опыт для освоения текста.

При встрече с трудным фрагментом текста (новым словом, непонятным смыслом и др.) следует предложить учащимся вопросы и задания с использованием различного рода когнитивных стратегий, т.е. своего рода инструкций, которые покажут, как действовать, на что обратить внимание, что нужно вспомнить и пр., чтобы достичь положительного результата.

На протяжении всего урока (и особенно в случае возникновения затруднений) следует поддерживать в учащихся уверенность в своих силах, говорить, что они знают достаточно для понимания текста, надо только не лениться, а думать.

Выбор текста

Поставленная цель определяет принципы отбора материала: для самостоятельного понимания (обучения пониманию) следует выбрать такой текст, который учащиеся захотят и смогут понять.

Художественная литература (как русская классика, так и современная) неизменно вызывает интерес у изучающих русский язык как иностранный. Однако их останавливают возможные трудности, неуверенность в своих силах и пр. Причём, подчас учитель способствует укоренению этих опасений, снабжая текст разного рода комментариями, справочными текстами, словариками и т.п. и тем самым «убеждая» читателя-инофона в том, что одному ему никогда не справиться с русским художественным текстом. «Каждое слово требует комментария!» – вот тот горестный вывод, который надолго, если не навсегда, способен «отлучить» читателя от литературы.

Мой многолетний опыт работы с текстами литературных произведений свидетельствует о том, что художественный текст самодостаточен, т.е. содержит всё, что необходимо для его понимания, он организован таким образом, чтобы «заставить» читателя вспомнить, понять, представить ту информацию, которая прямо в тексте не выражена, но составляет его подтекст.

Произведения современных писателей обладают рядом преимуществ (по сравнению с классикой), что позволяет с успехом использовать их при работе с учащимися-инофонами. Для настоящей методической разработки мною выбраны два небольших произведения современных русских писательниц – стихотворение Марины Бородицкой и сказка Людмилы Петрушевской.

Характеристика учащихся

Эти тексты могут использоваться в том случае, если:

1) **учащиеся владеют основами русской грамматики в необходимом объёме**, т.е. они могут по грамматическому облику слова определить его принадлежность к тому или иному классу слов (существительное, глагол и др.) и знакомы с синтаксическими схемами предложений, использованными в этом тексте;

2) **в сознании учащихся представлена модель ситуации, описанной в тексте**, т.е. они уже встречались с подобной ситуацией в жизни, или читали о ней, или могут реконструировать, представить её, используя свой жизненный или читательский опыт и т.п.

Организация аудиторной работы над текстом

Как известно, в учебной работе над текстом выделяются три этапа: **пред-, при- и послетекстовый**.

Урок 1. «ЧИТАЕМ СТИХОТВОРЕНИЕ МАРИНЫ БОРОДИЦКОЙ»

ПРЕДТЕКСТОВАЯ РАБОТА

Примечание. Цель **предтекстовой** работы – заинтересовать читателя, создать, как говорят психологи, внутренний мотив деятельности, что является залогом эффективности учебного процесса и успешности в достижении результата.

Традиционно для решения этой задачи учителя используют **информацию о писателе**. Это, безусловно, очень полезный приём, нужно только точно «дозировать» сообщаемую информацию и не превращать практическое занятие по русскому языку в лекцию по литературе.

В своей практике я нередко свожу сообщаемые сведения к следующему минимуму. В начале урока сообщаю группе:

Учитель: Сегодня мы будем читать стихотворение современной русской писательницы и поэтессы Марины Бородицкой. Вам известно это имя? Что вы можете сказать о Марине Бородицкой?

Возможные ответы учащихся¹:

- Ничего.
- Первый раз слышу.

Учитель: Как это «ничего»? Я только что сказала вам о ней самое главное. Вспомните, что я сказала о Марине Бородицкой.

Возможные ответы:

- Что мы будем читать её стихотворение.
- Что она писательница.
- Поэтесса.
- Что она современная.
- Русская.

Примечание. Эти сведения об авторе для данного этапа работы вполне достаточны.

Если учащиеся затрудняются с ответами, я просто повторяю сказанную ранее фразу, и тогда они легко отвечают.

¹ Здесь и далее под шапкой «Возможные ответы учащихся» (далее «Возможные ответы») используются реальные ответы учащихся, записанные мною на уроках. В ряде случаев я позволяю себе привести рядом ответы, полученные в разных группах, и делаю это для того, чтобы сделать более наглядным ход мыслей учащихся, ведь далеко не всегда каждый этап рассуждений вербализуется, т.е. оформляется участниками обсуждения как речевое высказывание.

Если уровень владения языком в группе, с которой вы работаете, невысок, то более «подробная» информация о любом (!) писателе будет укладываться в схему: «родился, учился, женился, писал... умер», так стоит ли давать её?

Если вам всё же хочется побольше рассказать своим ученикам о писателе, вы можете предложить им информацию в письменном виде. Письменный текст можно раздать накануне того урока, когда вы собираетесь читать художественный текст. Эта информация может быть как на русском, так и на родном языке.

Примечание. Использование текста на родном языке учащихся непосредственно на уроке нежелательно, но дома они вполне могут прочитать на родном языке что-то интересное, возможно, даже интригующее о том авторе, с чьим произведением им предстоит познакомиться.

Текст об авторе

Марина Бородицкая родилась в Москве. Окончила Московский государственный институт иностранных языков им. Мориса Тореза. Работала учителем английского языка в школе. Много переводит с английского: известных поэтов Р.Л. Стивенсона, А. Милна, Дж. Ривза, Э. Фарджена... И сказки тоже переводит. За переводы английских сказок она получила (1996) диплом Британского Совета по культуре.

Пишет стихи для детей и взрослых. Автор трёх лирических стихотворных сборников и двенадцати книг стихов для детей: «Убежало молоко», «Последний день учения», «Перелётный штукатур», «Думай, думай, голова!» и др.

Марина Бородицкая ведёт на Радио России передачу «Литературная аптека». Она убеждена, что книга – лучший витамин.

Вы можете с ней согласиться?

Вопрос в конце «Текста об авторе» позволяет заинтересовать учащихся, устроить небольшое обсуждение и т.п. Но всё же следует ещё раз напомнить, что не стоит увлекаться предтекстовой работой, т.к. её главная задача – вызвать интерес и желание скорее приступить к чтению, а все отвлечения (даже очень интересные) могут утомить потенциального читателя.

Я не советую проводить на предтекстовом этапе какую-либо языковую работу. Грамматических трудностей просто не должно быть, так как мы даём текст со знакомой грамматикой, а с лексическими трудностями будем справляться в ходе *притекстовой* работы, которой следует отвести большую часть урока, если не весь урок.

В начале урока (в ходе предтекстовой работы) напишите на доске имя, отчество и фамилию писателя, а также годы жизни:

Марина Яковлевна БОРОДИЦКАЯ
(1954 г.р.)

Знакомство с текстом

Примечание. Текст небольшого объёма – стихотворный и прозаический – предлагается учащимся прямо на уроке.

Текст большого объёма (например, большой рассказ) можно дать для домашнего чтения, хотя большого смысла в этом нет:

- часть группы, скорее всего, не выполнит задания;
- в процессе работы над текстом вы можете столкнуться с неадекватными реакциями учащихся, которые уже составили своё мнение о тексте (часто неправильное, т.е. не соответствующее тому, как понимают текст носители языка) и не желают подвергать его ревизии и др.

В последнее время я всё чаще знакомяю учащихся с текстом, непосредственно на уроке и практика убеждает меня в правильности этого решения. В этом случае знакомство с текстом становится органичной частью *притекстовой* работы.

Новый год

- (1) *Ты ждёшь: когда же он придёт?*
- (2) *Проснёшься на заре,*
- (3) *Всё – как всегда, а Новый год*
- (4) *Давно уж на дворе!*
- (5) *Всё так же с ёлкиных ветвей*
- (6) *Стекает мишура,*
- (7) *И красный мяч блестит под ней,*
- (8) *Подаренный вчера...*
- (9) *Но за ночь выпавший снежок*
- (10) *Ещё так ровно-бел,*
- (11) *И прошлогодний пирожок*
- (12) *Ещё не зачерствел!*

ПРИТЕКСТОВАЯ РАБОТА

Примечание. Притекстовая работа начинается с осмысления названия текста (ещё до чтения самого текста).

Учитель: Прочитайте название стихотворения. Наверное, совсем не трудно догадаться, о чём будет это стихотворение?

О чём обычно рассказывается в стихотворениях с таким названием «Новый год»?

Вы любите этот праздник? Как в вашей стране относятся к этому празднику?

Ответы учащихся: ...¹

Учитель: Давайте прочитаем первую строку стихотворения. Как вы думаете, о ком говорит автор? Кого она называет на *ты*? А кто *он*?

(1) *Ты ждёшь: когда же он придёт?*

Возможные ответы:

- О друге.
- О себе.
- О любом человеке. Обо мне.
- Все ждут, когда придёт Новый год (*он*).

Примечание. Все люди ждут Нового года, поэтому *ты* в этом предложении относится к любому человеку: автор говорит и о самой себе, и о каждом своём читателе, конечно, и о тебе. Такие предложения в русском языке называются обобщённо-личными.

Он – Новый год.

Учитель: Давайте прочитаем всю первую строфу (строки 1–4).

(1) *Ты ждёшь: когда же он придёт?*

(2) *Проснёшься на заре,*

(3) *Всё – как всегда, а Новый год*

(4) *Давно уж на дворе!*

Учитель: Когда ты *проснёшься*? Что значит *на заре*? *На заре* какого дня?

Возможные ответы:

- Утром. Рано утром.
- 1 января.

Учитель: Как вы понимаете выражение *Новый год – на дворе*? Передайте тот же смысл другими словами.

Возможные ответы:

- На улице.
- Новый год уже пришёл.
- Наступил.

¹ Шапка «Ответы учащихся: ...» (без самих ответов) даёт как знак того, что учителю нужно подождать ответов учащихся прежде, чем давать свои пояснения.

Учитель: Вспомните, что вы чувствуете в первый день Нового года? Почему в конце строфы стоит знак ! (восклицательный)? Как вы думаете, о каком чувстве говорит поэт? Вы чувствовали что-то похожее в этот день?

Возможные ответы:

- Радость, потому что праздник.
- Удивился: вчера – старый год, сегодня – новый.
- Всё обычно, а год другой. Странно.

Примечание. *На заре* – когда восходит солнце, т.е. очень рано. Ранним утром первого дня Нового года.

Разговорное выражение *на дворе* значит за окном, на улице; часто оно используется в переносном смысле, как в этой строфе: *Новый год ... на дворе*, т.е. он уже пришёл, он уже здесь.

Не только детям, но и взрослым знакомо это чувство: вчера был один год, а сегодня уже другой. Чувство удивления. Если человек очень удивлён, то в устной речи это передаёт интонация, а в письменной – восклицательный знак (!).

Учитель: Прочитайте вторую строфу (строки 5–8).

(5) *Всё так же с ёлкиных ветвей*

(6) *Стекает мишура,*

(7) *И красный мяч блестит под ней,*

(8) *Подаренный вчера...*

Учитель: С какими словами стихотворения (первой строфы) она связана? Это продолжение, развитие какой мысли? Почему вы так думаете?

Возможные ответы:

- Всё – как всегда... Всё также...
- Ничего не изменилось...
- Вчера похоже на сегодня.

Учитель: Обратите внимание на слово *ёлкиных*. Выдели в этом слове корень, найди слова с тем же корнем.

Попробуйте представить, какую картинку рисует поэт. Догадайтесь, что значит слово *ветвей* (им.п. мн.ч. – ветви).

Даже если не знаете слова *мишура*, можно догадаться, о чём идёт речь. Вы уже видели новогоднюю ёлку в Москве: в школе, дома у друзей, в магазине или на улице? Как она выглядит? Вспомните, как украшают новогоднее дерево дома у вас и ваших друзей. Может быть, тоже *мишурой*? Почему она *стекает*? С чем она сравнивается? Что может стекать, течь?

Возможные ответы:

- *Ёлкины* ветви, наверное, это ветки ёлки.
- В Новый год на ёлке всё блестит.

– Игрушки. Шары...

Учитель: А что ещё?

– Такие блестящие нитки. Их много.

– Они похожи на дождь.

– Как вода. Стекают.

Учитель: Да, их и называют мишурой или ёлочным дождём.

Где *блестит мяч*? Почему он блестит? По какому поводу он подарен? Что вы хотите получить в подарок на Новый год? Почему строфа заканчивается знаком ... (многоточие)?

Возможные ответы:

– Мяч – подарок.

– Он новый и красивый. Блестит.

– На Новый год дарят подарки.

– Подарки под ёлкой.

– Их много. Не только мяч...

– Может быть, велосипед...

Примечание. *Всё так же* – всё – как всегда, т.е. в комнате со вчерашнего дня ничего не изменилось.

Ёлк-иных, от ёлка. Ель – новогоднее дерево в России. А в твоей стране? Нормативная форма прилагательного – *еловых* (от *ель*); *ёлкиных* – разговорное, отчасти детское. *С ёлкиных ветвей* – с ветвей, веток ёлки.

Новогоднюю ёлку часто украшают длинными блестящими нитями – *мишурой* – ёлочным дождем. Они свисают с веток, колеблются от движения воздуха, блестят, кажется, что с веток *стекает* вода, как водопад.

Новогодний подарок – *красный мяч* – лежит, *блестит* под ёлкой.

На этом описание комнаты не закончено: например, под ёлкой могут быть и другие подарки, поэтому в конце строфы стоит ...

Учитель: Прочитайте третью строфу (строки 9–12).

(9) *Но за ночь выпавший снежок*

(10) *Ещё так ровно-бел,*

(11) *И прошлогодний пирожок*

(12) *Ещё не зачерствел!*

Учитель: Какая погода за окном?

Возможные ответы:

– Снег. Зима.

– Холодно.

– Ещё рано. Никто не выходил из дома.

– Все ещё спят.

Учитель: Чего НЕ произошло с пирожком? Какой он сейчас? Почему? Когда испекли пирожок?

Возможные ответы:

– Вчера.

- В прошлом году ☺. Он прошлогодний ☺.
- Но он хороший, вкусный.
- *Не зачерствел...* Свежий.

Учитель: Как вы думаете, почему эта строфа заканчивается восклицательным знаком (!)?

Примечание. Настоящая новогодняя погода со *снежком* (небольшим снегом). Ещё *на заре* (очень рано) и никто не ходил по снегу и машины не ездили, поэтому он *ровно-бел*.

Зачерстветь – стать чёрствым (о хлебе, пироге и др.). Хотя пирожок назван прошлогодним, его испекли только вчера, и он не успел стать черствым, зачерстветь.

Восклицательный знак (!) передаёт очень большое удивление, даже изумление автора перед этим событием: приходом Нового года.

ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ РАБОТА

Учитель: Вам понравилось стихотворение «Новый год»? Объясните, почему. Выучите его наизусть.

Как вы думаете, можно ли по стихотворению догадаться, кто его написал: взрослый или ребёнок?

На вопрос BiblioГида (есть в Интернете такой замечательный сайт о детской книге) «Почему Вам нравится быть писателем?» Марина Бородицкая ответила:

«Потому что я чувствую себя счастливым, которому в самолёте, или там в автобусе, совершенно случайно досталось место у окна. И мне нравится толкать соседа локтем в бок и кричать: “Смотри, смотри!”».

Как вы понимаете её слова? С вами бывает такое?

Как вы думаете, это стихотворение подтверждает слова поэта?

Письменное домашнее задание

Вспомни, какой Новый год тебе понравился больше всех. Опиши его.

Урок 2. «ЧИТАЕМ СКАЗКУ ЛЮДМИЛЫ ПЕТРУШЕВСКОЙ»

ПРЕДТЕКСТОВАЯ РАБОТА

В начале урока (в ходе предтекстовой работы) напишите на доске имя, отчество и фамилию писателя, а также годы жизни:

Людмила Стефановна ПЕТРУШЕВСКАЯ

(1938 г.р.)

Учитель: Давайте познакомимся с писательницей Людмилой Стефановной Петрушевской.

Родилась в Москве. Окончила факультет журналистики Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (1961). Работала корреспондентом в московских газетах, редактором в различных издательствах, на Центральном телевидении. В 70-е годы начала писать прозу и пьесы, но её долго не печатали. С начала 90-х годов выходят её книги: пьесы, романы, повести, рассказы и сказки; в 1996 году издано пятитомное собрание сочинений Л. Петрушевской. Её пьесы ставят многие театры не только России, но и других стран.

Лауреат многих международных литературных премий.

Книги Л. Петрушевской переведены на английский, итальянский, немецкий, французский и другие языки.

Живёт в Москве.

Людмила Петрушевская – одна из самых известных современных писательниц России. Может быть, вам что-то известно о ней?

Ответы учащихся: ...

Учитель: Один из любимых жанров Л. Петрушевской – сказки. Она объясняет появление своих сказок так: «На ночь я, как Шахерезада, рассказывала детям сказки. У нас были целые сериалы про Гепарда Кирюшу, Тигра Федю, Слона Наташу, Жирафа Аню и Антилопу Машу. Позже к ним присоединился Поросёнок Пётр».

Знаете ли вы, чем известна Шахерезада?

Конечно, вы представляете себе тигра, слона и поросёнка! А кто такие гепард, жираф и антилопа?

Как вы думаете, почему в сказках Л. Петрушевской зверей зовут как людей? И почему на своей книге «Дикие животные сказки» она написала:

«Вам я и посвящаю с любовью эту книгу: Кириллу, Фёдору, Наташе, Ане, Машеньке и Петру»?

Ответы учащих: ...

Примечание. *Шахерезада* – героиня восточных сказок «1001 ночь». Каждую ночь она рассказывала шаху новую сказку, но утром сказка не кончалась: Шахерезада обещала продолжение следующей ночью. Поэтому шах не мог казнить её, т.к. боялся не узнать, чем кончится сказка.

Гепард – дикое животное из семейства кошачьих – очень быстро бегают, живёт в Африке, Азии. *Жираф* – животное с очень длинной шеей и красивой пятнистой шкурой, живёт в Африке. *Антилопа* – жвачное животное, красивое, стройное и пугливое, живёт в Африке, Азии.

Возможно, это не зверей зовут как людей, а у людей прозвища, потому что они похожи чем-то на этих зверей: например, Кирилл быстро бегают как Гепард, а Наташа – толстая и неуклюжая как Слон, а Петя – всё время пачкается как Поросёнок и др.

Л. Петрушевская посвятила эту книгу своим детям, для которых она и придумала сказки.

Учитель: У Людмилы Петрушевской есть цикл удивительных сказок под названием «Пуськи бятые».

Вам понятно это название? Слова незнакомые? Не стоит искать эти слова в словаре, их там нет. Людмила Петрушевская придумала и «пуськи бятые» и все другие слова в этих сказках. Зачем? Вот как она сама объясняет:

«Что же касается сказок “Пуськи бятые”, то дело обстояло так: Слону Наташе был годик, и она никаких сказок не понимала. Пела ей на ночь мама, пела, а однажды (Слон Наташа стоймя торчала в кроватке) мама подумала и решила рассказать ей сказку на её же языке. И начала: “Сяпала Калуша по напушке. И увазила Бутявку”. И Слон Наташа поняла, засмеялась и уселась слушать».

А вам понятно? Что значит: «Сяпала Калуша по напушке и увазила Бутявку»? Попробуй «перевести». Здесь только слова незнакомые, а грамматику вы знаете.

Я хочу предложить вам прочитать ещё одну сказку из этого цикла. А потом мы вместе подумаем, что такое «пуськи бятые».

Ответы учащих: ...

Примечание. *Сяпала Калуша по напушке и увазила Бутявку*. В этом предложении есть субъект *Калуша* (им. п., ж. р.), имя собственное (т.к. с большой буквы); один предикат выражен глаголом *сяпала* в сочетании с формой *по напушке* (которая отвечает на вопрос *где?*, т.е. обозначает место) может быть понят как «шла, гуляла». Второй предикат – *увазила* (т.е. увидела) *кого?* *Бутявку* (прямое дополнение: вин. п., сущ., имя собств., ж.р.,

ед.ч.). В этом предложении говорится о живом существе женского пола по имени **Калуша**, которая шла по месту, названному *напушкой*, и увидела живое существо женского пола по имени **Бутявка**. О том, что произошло дальше, вы узнаете, если прочитаете сказку «Пуськи бятые». Эта первая сказка дала название всему циклу сказок.

ПРИТЕКСТОВАЯ РАБОТА

Учитель: Прочитайте название сказки. Понятно ли оно вам? На какое слово оно похоже?

«АБВУКА»

Ответы учащихся: ...

Примечание. Посмотри, с каких букв начинается слово *абвука*: **а, б, в**. Что ещё так начинается? Правильно: русский алфавит, или азбука. Слово «азбука» состоит из двух слов-названий первых букв старославянского алфавита: аз+буки. *Абвука* – это, конечно, азбука.

Учитель: А теперь давайте читать саму сказку.

(1) Калуша бирит калушатам:

– Калушаточки! А калушаточки! Канна, Манна, Гуранна и Кукуся!

– И, – бирят калушата.

(2) А Калуша:

– Инда, калушата, побирим об АБВ! Яете АБВ?

– АБВ? – волят калушата. Не, не яем. АБВ трямкают?

– Ни.

– АБВ дюбые?

– Ни, ни! – бирит Калуша. – Яйте, калушата: АБВ – абвука!

(3) Ну и калушата посяпали с напушки на оттырь, в бурдысья.

(4) А Калуша за калушатами сяпает и волит:

– Яйте, калушаточки, – волит Калуша. – АБВ – кузявая абвука! Без АБВ калушата не высяпают в калуши.

Калушата аж блуки вымзили:

– Абвука?

(5) А Калуша волит:

– Ну! Без абвуки на напушке некузяво. Индякие – и напушане, и напушанки – абвуку яют. А! Б! В! Бирьте: Ааа...

А калушата бирят:

– Оу... Ня... Пся... Кгг...

– Ни! (волит Калуша) Ааа! Бэээ! Вэээ!

Но калушата как тырснут в бурдывья! (Не уявши абвуки).

(6) А Бутявка за напушкой волит:

– Калушата не яют АБВ! Зюмо некузьявые! Пуськи бятые!

Учитель: Если не всё понятно, не торопитесь брать словарь (всё равно в нём нет этих слов). Давайте попробуем ответить на вопросы и выполнить задания: они помогут лучше понять текст.

Учитель: Давайте прочитаем фрагмент (1).

(1) Калуша бирит калушатам:

– Калушаточки! А калушаточки! Канна, Манна, Гуранна и Кукуся!

– И, – бирят калушата.

Учитель: И ответим на вопросы:

Вы уже знаете слово *Калуша*. А что значит слово *калушата*? Чем отличается от него форма *калушаточки*?

Сколько у *Калуши* *калушат*? Как их зовут?

Подумайте, что значит глагол *бирить* (*бирит*, *бирят*)? Найдите ему эквивалент в русском языке?

Что значит слово *и* на языке калушат?

Ответы учащих: ...

Примечание. Слово *калушата* образовано также как слова *котята*, *зайчата*, *лисята*, суффикс *-ата* (*-ята*) используется в словах, обозначающих детёнышей: *калушата* – дети *Калуши*. *Калушат-очк-и* – ласковое слово: суффикс субъективной оценки *-очк-* передаёт нежное, ласковое отношение.

Канна, *Манна*, *Гуранна* и *Кукуся* – скорее всего имена собственные (с большой буквы), так зовут *калушат*. Их у *Калуши* четверо.

После глагола *бирить* идёт прямая речь, т.е. это глагол со значением: «говорить». *И* по-калушачьи, возможно, «да».

Учитель: Давайте прочитаем фрагмент (2).

(2) А Калуша:

– Инда, калушата, побирим об АБВ! Яете АБВ?

– АБВ? – волят калушата. Не, не яем. АБВ трямкают?

– Ни.

– АБВ дюбые?

– Ни, ни! – бирит Калуша. – Яйте, калушата: АБВ – абвука!

Учитель: И ответим на вопросы:

Вы уже догадались, что значит глагол *бирить*, а что значит форма *побирим*? Что предлагает *Калуша калушатам*? Обратите внимание на предлог *об*.

Как вы думаете, что такое *АБВ*? Вы *яете АБВ*? А калушата?

Как вы думаете, *волить* – это синоним *бирить*?

Что калушата хотят знать о *АБВ*?

Ответы учащих: ...

Примечание. *Побирим*, конечно, «поговорим». Калуша предлагает *калушатам* поговорить об АБВ, т.е. об азбуке. Она предлагает им учиться.

Ваши ученики, конечно, уже *яют АБВ*, т.е. «знают азбуку», а вот калушата – нет и знать не хотят. Они не хотят учиться.

После глагола *волить* тоже идёт прямая речь, но речь эмоциональная, может быть, они «кричат»?

Трямкать – скорее всего, «есть», т.е. они хотят знать, съедобная ли АБВ.

А что такое *дюбые*, пусть ваши ученики догадаются сами.

Учитель: Давайте прочитаем фрагмент (3).

(3) Ну и калушата посяпали с напушки на оттырь, в бурдысья.

Учитель: И ответим на вопросы:

Вы уже знаете глагол *сяпать*, а какое значение имеет форма *посяпать*?

Что вам помогают понять предлоги с... на... в...?

Подумайте, что могут значить слова *напушка*, *оттырь*, *бурдысья*?

Как вы думаете, почему калушата так ведут себя?

Ответы учащихся: ...

Примечание. Калушата не хотят учиться, поэтому они пошли (*посяпали*) оттуда, где их хотела учить Калуша (*с напушки*), туда, где она их не найдёт: *на оттырь* (на пустырь?), *в бурдысья* (в кусты, в заросли?).

Калушата ленивые. А ещё они не понимают, зачем им нужна АБВ.

Учитель: Давайте прочитаем фрагмент (4).

(4) А Калуша за калушатами сяпает и волит:

– Яйте, калушаточки, – волит Калуша. – АБВ – кузявая абвука! Без АБВ калушата не высяпают в калуши.

Калушата аж блуки вымзили:

– Абвука?

Учитель: И ответим на вопросы:

Что Калуша говорит про *абвуку*? Как вы понимаете предложение: *Без АБВ калушата не высяпают в калуши*?

Догадайтесь, что значит выражение *блуки вымзить*? Какое чувство оно передаёт?

Ответы учащихся: ...

Примечание. Калуша хочет объяснить калушатам, что АБВ – хорошая, нужная (*кузявая*) азбука (*абвука*), что она им нужна: без азбуки маленькие не станут взрослыми. В русском языке есть выражение «выйти в люди», т.е. получить образование, хорошую работу и др. Автор создаёт по этой модели словосочетание: *высяпать в калуши*.

Скорее всего, калушата очень удивились, даже вытаращили глаза (*блукы вымзили*). Когда очень удивляешься, глаза становятся круглыми и большими.

Учитель: Давайте прочитаем фрагмент (5).

(5) А Калуша волит:

– Ну! Без абвуки на напушке некузяво. Индякие – и напушане, и напушанки – абвуку яют. А! Б! В! Бирьте: Ааа...

А калушата бирят:

– Оу... Ня... Пся... Кгг...

– Ни! (волит Калуша) Ааа! Бэээ! Вэээ!

Но калушата как тырснут в бурдывья! (Не уявши абвуки).

Учитель: И ответим на вопросы:

Как без *АБВ* на *напушке*? А у нас?

Кто такие *напушане* и *напушанки*?

Чего хочет Калуша?

А что сделали *калушата*? Почему?

Ответы учащих: ...

Примечание. Если *кузявая* – хорошая, то *некузяво* – это... плохо. Без азбуки, т.е. неграмотному, необразованному, плохо везде и на напушке, и у нас.

Напушане и *напушанки* – жители *напушки*: все (*индякие*) мужчины и женщины, которые живут там.

Калуша хочет, чтобы *калушата* выучили азбуку.

Калушата всё повторяют неправильно, говорят (*бирят*) не то. В конце концов им всё это надоело и они как прыгнут (*тырснут*) в кусты (в *бурдысья*), не выучив, не узнав (*не уявши*) азбуки.

Учитель: Давайте прочитаем фрагмент (6).

(6) А Бутявка за напушкой волит:

– Калушата не яют АБВ! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!

Учитель: И ответим на вопросы:

Кто такая *Бутявка*? Ей нравятся *калушата*?

Ответы учащих: ...

Примечание. *Бутявка* смеётся над калушатами. Говорит, кричит про них, что они очень плохие (*зюмо некузявые*). Ругает их: *Пуськи бятые!* Предложите своим ученикам самостоятельно найти эквивалент этому выражению в русском и родном языках.

Учитель: Давайте прочитаем сказку целиком.

(Учитель вслух читает всю сказку целиком.)

ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ РАБОТА

Учитель: Вам понравилась сказка? Аргументируйте свой ответ.

Как вы думаете, зачем нужны на уроках русского языка (или любого иностранного) такие тексты, в которых настоящая грамматика и придуманные слова?

Ответы учащихся: ...

Примечание. На мой взгляд, смысл использования на уроках таких текстов в том, чтобы учащиеся почувствовали себя свободно в стихии чужой речи (потому что носитель русского языка точно также **догадывается** о значении этих придуманных слов, как и изучающий русский язык как иностранный), чтобы они попробовали овладеть приёмами языковой игры по-русски, наглядно увидели закономерности русской речи и приобрели вкус к речевому творчеству на русском языке.

Письменное домашнее задание

Попробуй придумать свою сказку. Смело придумывай слова, но используй только правильную грамматику. Запиши свою сказку.

Другие публикации автора настоящей статьи:

1. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателя РКИ. – СПб.: Златоуст, 2001.

2. Написано женщинами: Пособие по чтению для изучающих русский язык как иностранный. – М.: Русский язык. Курсы. 2004.

3. Читаем стихи русских поэтов: Пособие по обучению чтению художественной литературы. – СПб.: Златоуст, 2008.

4. Методический комплекс для школ Латвии:
– Читаем по-русски на уроках и дома: Книга для ученика. – Рига: Retorika-A, 2008.

– Читаем по-русски на уроках и дома: Книга для учителя. – Рига: Retorika-A, 2008.

5. Образцы уроков с использованием текстов произведений современной детской литературы // Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам): Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / Под ред. Э.Г. Азимова, Н.В. Кулибиной – М.: Издательство ИКАР, 2008. – С. 343–369.

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Опорные термины и понятия:

1) лингводидактические описания, программы, книги для преподавателя, методические пособия, справочная / научная литература;

2) учебник, книга для чтения, сборник упражнений, вводно-фонетический курс, пособия по развитию речи, справочник по языку, словари;

3) аудиовизуальные и технические средства обучения: компьютер как средство обучения, информационные компьютерные технологии, Интернет, обучение в виртуальной образовательной среде.

I. СИСТЕМА СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РКИ И ЭЛЕКТРОННЫЙ ФОРМАТ

За последнее десятилетие в отечественной практике преподавания РКИ произошли существенные изменения, коснувшиеся всех основополагающих компонентов системы обучения, таких как цели обучения, подходы к обучению, методы и средства обучения и др.

Современные средства обучения наряду с традиционными включают в себя и новые, связанные с активным использованием компьютера и возможностей Интернета при обучении РКИ.

В первую очередь, это средства, открывающие возможности для проведения дистанционного обучения и средства организации и проведения автоматизированного контроля, тестирования.

В своей совокупности и традиционные и новые средства обучения образуют систему современных средств обучения, которая всё более начинает базироваться на новых информационных технологиях и проявляться в использовании при обучении языку в

признаках электронного формата. То есть, сегодня обучение РКИ всё более неотвратимо опосредуется электронными устройствами и средствами телекоммуникаций и связи. На многие вопросы по использованию электронных устройств, средств связи и телекоммуникаций в обучении, в качестве и в составе современных средств обучения мы можем найти ответы, обратившись к понятиям и терминам компьютерной лингводидактики.

II. О СРЕДСТВАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Практические разработки методологии обучения русскому языку как иностранному для условий организации обучения в электронном формате сегодня весьма актуальны. Понятие электронного формата в современной теории и практике обучения РКИ присутствует в методических исследованиях. Так, например, А.Д. Гарцов высказывается о важности и перспективах развития электронной лингводидактики и методики обучения РКИ в электронном формате (<http://russianword.livejournal.com/1016.html>). А.А. Андреев утверждает, что для осуществления обучения в условиях использования информационной образовательной среды необходима новая «электронная педагогика» (<http://ito.edu.ru/2002/I/1/I-1-251.html>). Нельзя не согласиться с тем, что связанный с технологическим развитием современный электронный формат естественным образом определяет новые особенности применения средств для обучения и в обучения РКИ.

В этой связи важно отметить следующее: компьютерные технические средства, средства телекоммуникаций (мобильные, спутниковые) и глобальная сеть Интернет как технологические составляющие электронного формата в обучения РКИ в сопряжении с современными информационными технологиями (ИТ) образуют сегодня ту электронную среду, то киберпространство, в котором, с одной стороны, открываются для нас новые возможности по работе с информацией в учебной сфере и, с другой стороны, жестко определяются условия для работы в такой среде (и для преподавателя, и для учащегося, и для организаторов обучения, а также для разработчиков средств обучения, учебно-методических материалов).

К настоящему времени компьютерная лингводидактика как область дидактики, изучающая теорию и практику использования компьютеров в обучении языку, включает в себя широкий состав понятий и терминов. Так в основные направления поиска в компьютерной лингводидактике входят:

1) разработка теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку (методологические проблемы компьютерной лингводидактики, типология компьютерных учебных материалов, оценка эффективности компьютерных средств обучения и др.);

2) экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов для различных целей, этапов и профилей обучения языку;

3) пути интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку (Щукин 2008).

Вместе с тем, быстрый прогресс в развитии компьютерных технических средств, компьютерных сетей и телекоммуникаций открывает всё новые горизонты в области использования информационных компьютерных технологий в сфере обучения РКИ. В методике, как было отмечено выше, в последних исследованиях появляется термин «электронная лингводидактика».

В электронной лингводидактике приоритетными направлениями исследований справедливо называются теоретические и практические изыскания, связанные с разработкой **электронных средств обучения**. В современной практике обучения языку вся система средств обучения постепенно встраивается в электронный формат. И здесь есть свой порядок.

III. СИСТЕМА ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Технические (ТСО), компьютерные (КСО), электронные (ЭОС) средства обучения – это, по сути, разные понятия, которые появляются друг за другом на различных этапах развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Технические средства обучения начинают использоваться в сфере РКИ с попыток расширения дидактических возможностей *наглядных пособий* и более качественного их восприятия (Азимов, Щукин 2009). Технические средства обучения разделялись на четыре группы: *звукотехнические, светотехнические, звуко-светотехнические* и средства *программированного обучения*. Принято было различие технических средств обучения (ТСО) и аудиовизуальных средств обучения (АВСО). Была разработана глубокая системная дифференциация для технических средств обучения РКИ (А.Н. Щукин, Г.Г. Городилова и др.), которая способствовала появлению многих учебно-методических разработок по РКИ с использованием технических средств обучения. Вот краткий список понятий и терминов в методике и лингводидактике, которые

тогда ещё, до использования компьютеров, обслуживали область применения технических средств обучения в сфере РКИ:

1) виды АВСО: *фонограммы, видеогаммы, видеофонограммы;*

2) цели использования АВСО на занятиях и их функции: *семантизирующая, стандартизирующая, воссоздающая ситуацию общения, стимулирующая высказывание;*

3) классификация видеогамм в зависимости от характера зрительного образа: *натуральные, художественно-изобразительные, графические;*

4) методика: *использование картинных словарей, различных репродукций с произведений живописи, таблиц, схем; работа с диафильмами, особенности работы с кинофильмами, видеофильмами;*

5) *учебное телевидение и возможности его применения на занятиях;*

6) *эфирное и студийное телевидение и особенности их использования;*

7) *видеозапись как средство обучения;*

8) *особенности использования ТСО в аудиторной и внеаудиторной работе;*

9) *особенности использования АВСО и ТСО на разных этапах обучения;*

и ряд других.

В методике тогда были заложены теоретические основы применения технических средств в обучении РКИ, на которые опираются преподаватели, методисты, разработчики учебно-методических материалов и сегодня.

Компьютерные средства обучения начинают использоваться с появления в ряду технических средств (ТСО) персонального компьютера. Возможности использования компьютера как универсального комплексного технического средства, способного выполнять функции книги, пишущей машинки, классной доски, магнитофона, радио, кино и др. вывели компьютер в разряд особого технического средства обучения, которое заставляет изменять сами педагогические технологии. Действительно, компьютер становится неотъемлемой частью урока. Этот универсальный инструмент многократно увеличивает педагогический потенциал преподавателя.

Вот главные различительные особенности ТСО и компьютерных средств обучения: если технические средства обучения (ТСО) – это аппаратура и технические устройства, используемые в педагогическом процессе и самообразовании, то компьютерные

средства обучения (КСО) – это аппаратура (компьютеры) и программы, которые управляют работой компьютерных устройств используемых в педагогическом процессе и самообразовании. Компьютерные средства обучения в сфере РКИ активно разрабатываются и остаются сегодня в фокусе внимания ряда исследователей (Э.Г. Азимов, А.А. Атабекова, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева, О.П. Крюкова, Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун и др.).

Электронные средства обучения – инструментальные средства современного инновационного языкового образования. В сфере РКИ определяются мерой интеграции информационных компьютерных технологий в процесс обучения языку. Это уже не просто компьютеры (электронные устройства) и программы по управлению их работой в учебной среде, но и вся мощь технологий (электронных, цифровых, телекоммуникационных) на последней волне развития ИКТ. Сюда относятся такие средства обучения, как: электронные курсы, электронные учебники, он-лайн учебники, веб-сайты, системы управления обучением и т.п. Это технические средства обучения нового поколения.

Особое внимание уделяется в этой связи веб-технологиям, которые аккумулируют в себе последние инновации ИКТ.

IV. ВЕБ-ТЕХНОЛОГИИ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Электронные образовательные ресурсы. С понятием «электронные средства обучения» и «веб-технологии» тесно связано понятие «электронные образовательные ресурсы». С образовательным ресурсом в сфере РКИ, в первую очередь мы связываем содержание обучения языку. Содержание обучения можно рассматривать в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности:

а) средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие);

б) знания, как такими средствами пользоваться в процессе общения;

в) навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком;

г) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения);

д) тексты, образующие материальную основу содержания обучения (Азимов, Щукин 2009).

Содержание обучения в значительной части своего объёма

включается в контент электронного образовательного ресурса, применение которого регулируется при использовании ресурса в учебной среде. Универсальным местом для размещения электронного образовательного ресурса с возможностью организации управляемого доступа к нему является глобальная сеть Интернет.

В Интернете электронные образовательные ресурсы и электронные средства обучения нового поколения представлены в некоторой иерархии (он-лайн учебные программы и курсы, системы дистанционного обучения, средства организации обучения РКИ в сети).

На верхнем уровне этой иерархии мы находим электронные реализации обучающих сред в пространстве Интернета (см. Рис. 1).

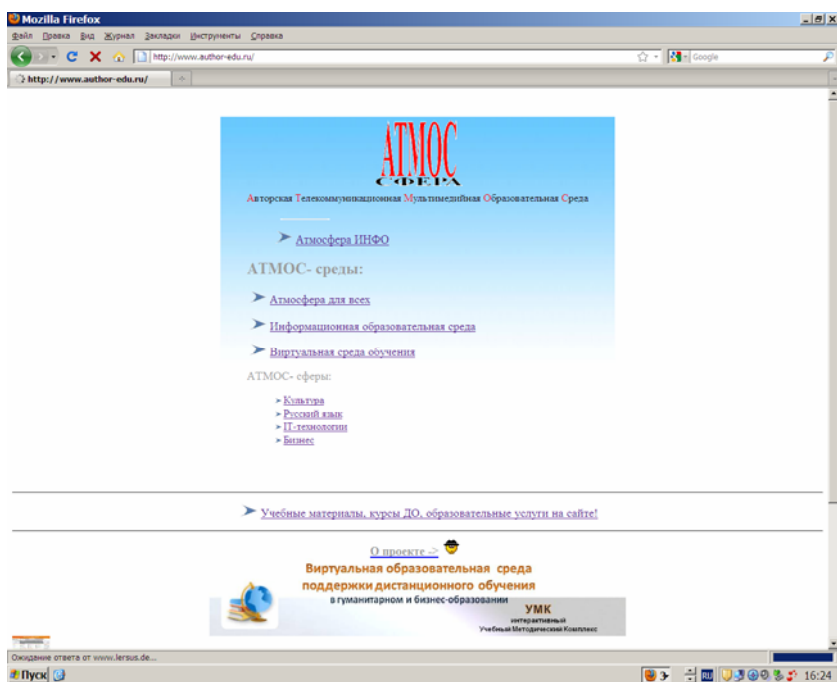


Рис. 1. Авторская телекоммуникационная мультимедийная образовательная среда (<http://www.author-edu.ru>)

Электронная среда обучения как новая форма организации учебного пространства обладает рядом особенностей, главная из которых заключается в обязательном использовании субъектами образовательного процесса электронных, аппаратных, цифровых

программных и коммуникационных средств. При этом «активным субъектом организации, управления, совершенствования процесса обучения», конечно, остаётся преподаватель.

Приведём пример организации и реализации такого средства обучения, как самостоятельная работа, для условий использования веб-технологий в обучении РКИ.

Какие возможности способствуют высокой эффективности такого средства обучения? Чем определяются эти возможности? В каких условиях они могут быть реализованы?

1. *Возможности* – технологические (компьютер, Интернет, телекоммуникации).

2. *Определяются* – активным развитием в Интернете современных телекоммуникационных технологий, с одной стороны, и популярностью, повсеместным распространением Интернета, с другой.

3. *Реализуются* – в пространстве виртуальной образовательной среды преподавателем (субъектом, пользователем среды) через организацию системы заданий для самостоятельной работы с подключением преподавателя и учащегося к совместной учебной деятельности.

Обучение в рамках проекта организуется в компьютерном классе. Постоянный дистанционный доступ к учебным материалам, размещённым в электронной образовательной среде, обеспечивает необходимые и достаточно комфортные условия для самостоятельной работы учащихся и выполнения ими домашних работ. Каждый учащийся, разрабатывая индивидуальные проекты, получает сопутствующие навыки работы в электронной образовательной среде, формирует и размещает материалы своего проекта на авторской странице сайта в открытом для обсуждений и коммуникаций (т.е. включаемом в коллективную работу) пространстве Интернет (см. в Интернете на сайте «Атмосфера» по адресу: <http://www/author-edu.ru>).

Из материалов проекта

Выполнено Зорницей Петковой (Болгария), магистратура Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, I курс.

Из аннотации к проекту:

Курс «Художественный перевод с русского на болгарский и с болгарского на русский» – это чисто практический курс. Он даст вам возможность не только углубить свои знания по языку, но и приобрести навыки, умения и уверенность в занятиях художественным переводом, овладеть новой профессией.

Курс предназначен русскоговорящим с отличными владением болгарским языком, болгарам с отличным знанием русского языка, у которых есть желание и интерес заниматься художественным переводом или просто ознакомиться с особенностями письменного перевода.

Из представления структуры проекта:

ЦЕЛИ: 1) получить общее представление о письменном переводе; 2) познакомить со способами передачи содержания; 3) выработать навыки перевода безэквивалентной лексики.

ТЕОРИЯ (из справки в проекте по теоретическим основаниям ведения перевода).

ПРАКТИКА (из основной части проекта, реализующей практические задачи обучения):

тест (включается в состав практикума, помогает автоматизировать, осуществлять без участия преподавателя контроль за усвоением материалов курса, разработан для представления в курсе в электронной форме);

тренинг (включается в состав практикума, помогает автоматизировать навык перевода через многократное выполнение задания до его успешного завершения, выполняется в формате самостоятельной работы учащегося, без участия преподавателя, разработан для представления в курсе в электронной форме);

творческое задание (включается в состав практикума, помогает вырабатывать умения творческого использования полученных знаний и навыков перевода в реальной (имитация) работе переводчика, может выполняться и оцениваться самостоятельно, допускает участие преподавателя в управлении выполнением задания, разработано для представления в курсе в электронной форме).

КОНТРОЛЬ (из контрольной части проекта, включает в себя две части: автоматизированный контроль и непосредственный контроль со стороны преподавателя за усвоением учебного материала, результаты контроля определяют сертификационную оценку работы по курсу):

итоговый тест (реализует автоматизированную оценку работы по курсу, результаты выставляются в ведомость успеваемости);

контрольная работа (реализует возможность непосредственной оценки преподавателем итогов обучения по курсу, оценка проставляется в ведомость успеваемости).

Представление проекта завершается списком библиографии, в приложении приведены ссылки на материалы, привлекаемые в

работу по курсу из Интернета. По итогам работы предусмотрено проведение семинара (онлайн) в Интернете в режиме реального времени.

Методика выстраивания обучения

Методика выстраивания обучения определялась как последовательность шагов в работе обучаемого над своим проектом (Тряпельников 2008).

Шаг 1. Задание на проект. Выбор темы, формулирование цели. Планирование проекта. Создание (размещение) авторской страницы проекта в пространстве виртуальной образовательной среды.

На первом шаге перед учащимся ставится задача создания (размещения) в Интернете (на специализированном образовательном сайте) своей авторской страницы проекта с размещением и формулированием на ней темы проекта, целей и материалов к проекту. Страница проекта должна быть доступна в Интернете другим слушателям курса и интересна для обсуждения и дискуссий по объявленной теме. Автор проекта организует обсуждения, ведёт дискуссии на своей странице проекта и в доступном ему информационном пространстве образовательной среды в целом. Субъект обучения (наш учащийся) участвует в обсуждениях других проектов, получая доступ к таким же страницам сайта, оставляет свои комментарии, активно участвует в работе форума, формирует коллекцию ссылок на относящиеся к теме интересные материалы в Интернете, организует опросы, в том числе для внешних пользователей сайта. При этом осуществляется знакомство с новыми специфическими формами работы с информацией в Интернете, такими, как блог, форум, информационно-тематические подшивки на сайте, вики-страницы, подкастинг и др. Обучаемый получает навыки создания и редактирования материалов в электронной форме, применяемые им на странице своего проекта на сайте. Важно, что практические, инструментальные и коммуникационные навыки по работе с информацией в Интернете вырабатываются на тематическом материале проекта обучаемого, к работе по формированию и реализации которого посредством Интернета он приступает. В авторской образовательной среде «Атмосфера» перечисленные возможности для работы предоставляются учащемуся при его регистрации в среде. Зарегистрированный пользователь получает в своё распоряжение пространство блога на сайте, в котором и начинает работу по созданию своего авторского проекта. Смотрите на рисунке фрагмент меню зарегистрированного пользователя на «Атмосфере».

Шаг 2. Сбор материалов. Поиск идей. Обсуждения, дискуссии, в том числе средствами и в пространстве Интернет.

На втором шаге происходит накопление материалов по проекту до того критического уровня, когда становится возможным творческий «прорыв» к видению конкретных очертаний проекта, с уточнением целей проекта и

видением путей его реализации. Работа осуществляется учащимся в режиме поиска информации (индивидуальная работа), участия в дискуссиях (посредством диалога), участия в работе форума на сайте (работа в группе). При этом обучаемый является не только участником учебных коммуникаций, но и учится быть организатором (субъектом) сбора информации по проекту. Преподаватель направляет учащегося в осуществлении им такого рода деятельности, которая в значительной своей части проходит и в среде Интернет. Здесь в полной мере должны работать представления об Интернете: сеть – практически единственный вид глобальной информационной среды, где возможна оперативная *обратная связь*.

Шаг 3. Конкретизация проекта. Формулирование темы. Пропись структуры проекта. Составление текста проекта. Размещение материалов на странице проекта.

Достижение основных целей по формированию образа проекта происходит на третьем шаге. Разрабатываемый проект в своём структурном представлении получает необходимые вербальные формулировки. Обучаемый составляет текст о проекте с использованием в нём, в том числе мультимедийных компонентов. Таблицы, рисунки, фото, аудиофрагменты, фрагменты видеозаписи – это реальные текстообразующие компоненты, к которым может обращаться автор проекта, представляя свой текст о проекте. Опираясь на эти средства, автор наглядно иллюстрирует свои творческие решения по проекту. На этом шаге доминирует содержательная, тематическая составляющая работы обучаемого над проектом. Инструментальные навыки работы в электронной виртуальной среде (в случае их присутствия на достаточно высоком уровне сформированности) уходят в тень. Преподаватель в самостоятельной работе обучаемого оказывается помощником, снимающим непроходимые затруднения у обучаемого в представлении текста о проекте на сайте.

Шаг 4. Обсуждение. Критическое осмысление. Подготовка к изготовлению. Изготовление компонентов проекта (тексты, таблицы, рисунки, аудиофрагменты, видеоматериалы, программы-тесты, тренинги). Оформление проекта на странице сайта.

Образ проекта сформирован. Текст о проекте представляется для обсуждения. Собирается информация, отзывы о проекте. Осуществляется его критическая оценка. Вносятся необходимые коррективы. Проект готов к изготовлению. Осуществляется работа по его производству.

Здесь нужно видеть разницу между учебным проектом и проектом реальным. На четвёртом шаге работа по учебному проекту может быть завершена подготовкой его презентации на странице проекта в Интернете.

Шаг 5. Защита проекта. Защита проекта может быть организована и готовится автором проекта для разных уровней представления. По итогам работы по курсу, например, это может быть коллективное, публичное обсуждение представляемой работы слушателями курса с вынесением рекомен-

даций по её оценке, исходя из соответствия защищаемого проекта предъявляемым в рамках курса требованиям.

В итоге, на наш взгляд, здесь важно ещё и ещё раз подчеркнуть, что преподаватель с помощью «электронных, аппаратных, цифровых программных и коммуникационных средств» необходимо участвует в процессе создания «значимого и осмысленного» образовательного продукта, представляющего интерес для него самого и для обучающихся. Поэтому актуальной для лингводидактики и методики обучения языку является инфокоммуникационная подготовка преподавателя для деятельности в своей профессиональной сфере.

В этой связи, в состав понятий и терминов компьютерной (электронной) лингводидактики необходимо ввести такое новое понятие, как «киберпространство». Электронные, аппаратные, цифровые программные и коммуникационные средства лучше откроются в своих свойствах в лингводидактике, если мы будем оперировать этим понятием.

V. НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И ТЕРМИНЫ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Киберпространство

Термин «киберпространство» (cyber space) был впервые употреблён американским драматургом Уильямом Гибсоном (William Gibson) в 1984 году. Термин описывает виртуальное пространство, в котором циркулируют электронные данные и осуществляются процессы электронной коммуникации (<http://www.hr-portal.ru/article/k-voprosu-o-taksonomii-kiberprostranstva>).

В англоязычных научных источниках киберпространство (cyber space) не ассоциируется с техническими средствами (компьютерами, техническими и программными средствами связи), а только с совокупностью информационных объектов, т.е. общим информационным полем, включающим все информационные ресурсы Интернета (<http://virtualworld.nm.ru/geografia.html>). Компьютерные устройства (микросхемы компьютеров), обеспечивающие физические процессы электронной коммуникации и процессы циркуляции электронных данных, обозначаются термином «cspace». В совокупности с технологическими протоколами связи (например: протоколы TCP/IP для передачи интернет-трафика от одного компьютера к другому; система DNS, определяющая адресацию в Интернете и т.д.), «cspace» обеспечивает само существование киберпространства и является миром физическим, «техносферой»

Интернета. Если «cspace» ещё является частью реального пространства, то киберпространство (cyber space) уже таковым не является. Это мир цифровой, информационный, *виртуальный*.

В этой связи, как отмечают исследователи, важно подчеркнуть, что реальное пространство (физический мир) и киберпространство (мир виртуальный), контактируя друг с другом, проецируются друг в друга. Так «проекции» реального пространства в киберпространстве, например, мы легко находим в Интернете, если рассматривать глобальную сеть Интернет как киберпространство. Это, прежде всего, сайты как организаций, так и личные – конкретных пользователей Интернета. Реальные организации, конкретные «физические» лица имеют своё отражение (проекция) в Интернете. С «проекциями» киберпространства на реальное пространство, в котором осуществляется наша профессиональная деятельность, мы сталкиваемся, используя в своей повседневной работе современные информационные технологии и Интернет. Как известно, это использование требует от нас специфической технологической и информационной подготовки. Мы обязательно должны владеть навыками пользователя компьютера и Интернета, чтобы активизироваться в киберпространстве, «получить пропуск», быть «вхожим» в него, например, для создания образовательного продукта, учебных материалов по РКИ, отвечающих современным требованиям. В этом случае преподаватели РКИ должны опираться и на знания из области компьютерной (электронной) лингводидактики. Именно через понимание этой необходимости мы воспринимаем влияние («проекция») киберпространства и в сфере РКИ.

VI. КИБЕРПРОСТРАНСТВО КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО И СРЕДА ОБУЧЕНИЯ

И о главном. Высокие технологии работают при эволюционном выстраивании киберпространства. Так, например, в Интернете круглосуточно трудятся роботы-поисковики, которые индексируют документы, размещаемые в Интернете. Эти роботы работают по предписанным для них правилам и способствуют решению задач оптимизации поиска и упорядоченного доступа к информации в Интернете. Такие компьютерные и программные средства в своей совокупности образуют, в проекции на будущее, проявления искусственного интеллекта, который при совершенном уровне своей развитости (что есть пока только в фантастических романах) становится потенциально субъектом киберпространства. Сейчас же киберпространство (мир цифровой, информационный,

виртуальный) в основном определяется человеком, его деятельностью и его интеллектом. Это важно иметь в виду при обращении к материалам и информационным ресурсам Интернета с целью привлечения их в обучение РКИ. Обучение связано с формированием образов, образованием. Если мы опираемся в этой работе на ресурсы Интернета, то формируемый образ может быть синтезом единства образа живописного, порождаемого из текста, услышанного в музыке, появившегося из фрагмента фильма и т.п., в том числе возникающего из смешения времени. Это уже гиперобраз, который мы собираем из мультимедиа, работая в киберпространстве. При этом работа преподавателя над формированием образов, которые он несёт учащемуся и за рамками и в рамках киберпространства, в киберсреде не меняет своей субъективной сущности и значимости. Искусственный интеллект призван только повышать эффективность этой работы.

Здесь нужен пример, который мы приводим, показывая снимок экрана со страницей из нашего пособия, разработанного средства обучения по развитию речи с мультимедийным приложением на компакт-диске (История России... 2010), в котором реализуются наши подходы (см. Рис. 2).



Рис. 2. Страница пособия

Своеобразие этого комплекса в его образном строе. Учащиеся, изучая русский язык, могут слушать музыку, смотреть видеофильмы, слышать живые голоса поэтов, рассматривать картины художников и т.д. – и всё в пределах одного учебника. Исторические сведения поданы не просто хронологически, а синхронизированными блоками, включающими понимание этих событий композиторами, писателями, художниками, людьми других эпох и даже современными любителями истории, пользователями Интернета. Предусмотрена возможность оказания авторами пособия виртуальной методической поддержки как при организации самостоятельной работы с материалами пособия, так и в проведении аудиторных занятий.

Так или иначе особенности использования киберпространства при обучении РКИ сегодня включаются в сферу компетенции компьютерной лингводидактики и методики обучения РКИ в электронном формате.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка. – Новосибирск, 2005.

Гарцов Д.А. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2009.

История России в событиях и судьбах: Учебное пособие с мультимедийным приложением / А.А. Акишина, Т.А. Акишина, А.П. Бубнова, А.В. Тряпельников. – М., 2010.

Тряпельников А.В. Виртуальные формы организации самостоятельной работы // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 3.

Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М., 2008.

**КОНЦЕНТРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ
ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РКИ
(на примере предложно-падежной системы
русского языка)**

Приступая к практическим занятиям по русскому языку в иноязычной аудитории, следует помнить, что глубина и широта представления грамматического материала зависят от конкретных целей и задач в овладении русским языком, которые ставят перед собой обучающиеся.

При всеобщей заинтересованности в осуществлении коммуникации с носителями языка на первых двух этапах овладения им (А-1 и А-2) грамматический материал может быть представлен фрагментарно, либо совсем игнорироваться. Подобный подход возможен только в случае, если цели обучения сформулированы как овладение языком на элементарном и базовом уровне при ограниченном запасе слов и количестве ситуаций взаимодействия. (В этом случае учащиеся заучивают наизусть определённое количество реплик-стимулов и соответствующие им возможные реплики-реакции, которые они смогут использовать в дальнейшем при общении с носителями языка.)

Однако, иногда при подобном подходе определённый грамматический материал включается в курс обучения. В этом случае характер и порядок представления грамматических тем определяется на основе избираемых сочетаний слов, необходимых для осуществления коммуникации в заданных условиях.

Если цели, которые ставят изучающие иностранный язык, шире, чем овладение элементарным и базовым курсами (то есть они предполагают в дальнейшем обучение в российских учебных заведениях или для их профессиональной деятельности необходимо хорошее владение русским языком, а также в том случае,

если их интерес к русскому языку и культуре глубже чисто утилитарных целей бытового общения), знакомство с грамматической системой русского языка уместно начинать уже на первых этапах его изучения в рамках практического курса. В противном случае, переходя к уровню В-1, требующему знакомства с русской грамматикой в системе, преподавателю придётся ликвидировать имеющиеся лакуны, а иногда и разрушать связи, сложившиеся в представлении обучающихся под воздействием фрагментарного изучения того или иного материала.

Исходя из всего вышеизложенного, представляется целесообразным в тех случаях, когда известно, что обучаемый планирует пролонгированное изучение русского языка, то есть достижение владения им, включающее уровень В-1 и выше, начать знакомство с русской грамматикой в системе с самого начального этапа (уровень А-1), построив его на основе концентрического принципа для того, чтобы, с одной стороны, не перегружать обучающегося обилием грамматического материала, а, с другой стороны, познакомить его с изучаемым явлением как частью всей грамматической системы русского языка.

Рассмотрим организацию представления грамматического материала в практическом курсе РКИ на основе концентрического принципа на примере знакомства с предложно-падежной системой русского языка.

После знакомства с родом и числом русских существительных, которое может осуществляться при овладении лексическим материалом, необходимым для осуществления учебной деятельности (стол, журнал, словарь, книга, ручка, карта, Земля, окно, письмо и так далее), выясняется, что обучающиеся уже знают именительный падеж существительных, и вопрос, который следует решить, заключается в том, с каким падежом целесообразно знакомить их во вторую очередь.

На протяжении всего периода обучения иностранцев русскому языку этот вопрос решался по-разному, что нашло отражение в используемых учебных пособиях и материалах. В первых из них, созданных в 50-е годы XX века, когда основной задачей преподавателей русского языка считалась помощь студентам в овладении русским языком для осуществления учебной деятельности в области чтения научной литературы и восприятия лекций, наибольшее внимание уделялось винительному падежу в значении «объект». Но при таком подходе следует сначала познакомить обучающихся с системой русского глагола, что требует больших временных затрат, поэтому в 60-е годы прошлого столетия была введена другая последовательность ознакомления с русскими

падежами студентов-иностранцев. После именительного падежа предлагалось изучать предложный падеж, так как с его помощью в русском языке можно выразить большое количество значений, избегая употребления глаголов: «Студенты в кассе». «Книга на столе». Подобный подход и до сих пор находит отражение в большом количестве учебных пособий. Однако, в 90-е годы XX века сложилась тенденция после именительного падежа знакомить студентов с родительным падежом.

Подобный подход имеет ряд преимуществ.

Во-первых, первое значение родительного падежа, с которым знакомятся обучаемые (значение отсутствия), является основным при выражении категории экзистенциональности.

Во-вторых, отсутствие формы родительного падежа при отрицании – одна из наиболее устойчивых ошибок в речи иностранцев на русском языке, и снятие затруднений в этой области на одном из первых этапов овладения русским языком с многократным последующим повторением и тренировкой представляется очень целесообразным.

В-третьих, методически оправдано после того, как учащиеся научились определять род существительных, подкрепить представление о необходимости подобного действия указанием на разнообразие падежных окончаний в родительном падеже единственного числа в зависимости от рода существительных.

В-четвёртых, представляется более логичным изучать после первой второй по порядку падеж парадигмы склонения.

Решив вопрос о том, какой падеж изучать во вторую очередь, в данной аудитории, следует выделить ядро, вокруг которого по центрам будет располагаться остальной материал данной темы.

Каждый раз, приступая к дальнейшему расширению материала в каждом следующем центре, преподаватель будет начинать с обращения к материалам предыдущих уровней, обеспечивая их многократное повторение, способствующее лучшему усвоению.

При изучении родительного падежа ядром будут являться значения отсутствия и принадлежности, выражаемые беспредложными конструкциями:

- У вас есть словарь?
- У меня нет словаря.
- Чья это сумка?
- Это сумка мамы.
- Это книга Нины?
- Нет, это книга Антона.

Следует заметить, что в отличие от изучения падежной системы с русскими школьниками знакомство с русскими падежами в иностранной аудитории начинается только на материале форм единственного числа, так как у обучаемого иностранца нужно прежде всего сформировать представление о семантическом значении падежей, ограничив количество используемых вариантов флексий.

При обнаружении недостаточной натренированности употребления окончаний существительных в родительном падеже единственного числа на примере двух семантических значений можно добавить значение родительного падежа с числительными, требующими употребления формы единственного числа (*два, три, четыре*). На этом знакомство с родительным падежом в первом (ядерном) центре будет закончено.

Переходя к изучению следующего – предложного – падежа, предоставляющего меньшее разнообразие конструкций в области окончаний форм единственного числа, преподавателю следует сконцентрировать внимание на употреблении предлогов *в/на*. Ядерным значением предложного падежа будет являться значение «места (локации)» в своём реальном выражении: *в театре – на стадионе* (значение «локации и участия в процессе, осуществляемом в данном локуме»: *в школе – на уроке* следует оставить для изучения в последующих центрах).

После знакомства с употреблением предлогов *в/на* в случаях реальной семантической мотивированности (*в столе – на столе*) следует переходить к формам традиционного употребления предлогов:

в магазине – на рынке,

в школе – на почте,

одновременно формируя у учащихся лексический запас слов по теме «Город».

После представления глаголов *ехать* и *идти*, различающихся по значению «движение с помощью транспорта» / «движение без помощи транспорта» следует переходить к рассмотрению винительного падежа в значении «финальный пункт движения», используя изученный лексический материал.

идти

куда?

в ТЕАТРѐ

ехать

куда?

в ШКОЛУ

Отработав употребление форм существительных в винительном падеже единственного числа с локативным значением, можно, познакомив обучаемых с видами русского глагола, переходить к работе над объектным значением винительного падежа. (Эта

работа потребует больших временных затрат, так как будет сочетаться с отработкой видовых различий русского глагола.)

На определённом этапе к данному процессу подключается значение «адресата действия» дательного падежа:

писать	<i>что?</i>	письмо	<i>кому?</i>	брату
дарить	<i>что?</i>	книгу	<i>кому?</i>	сестре

При работе с творительным падежом следует помнить, что его беспредложное употребление в инструментальном значении является одной из особенностей русского языка, вызывающей большое количество затруднений у иностранцев, и игнорировать его на начальном этапе нецелесообразно, поэтому начинать знакомство с творительным падежом лучше всего именно с этого значения:

писать ручкой *есть ложкой,*

последовательно переходя к значениям совместности:

Антон с братом (вместе с братом)

Тамара с сестрой (вместе с сестрой),

и частичной совместности:

чай с сахаром (вместе).

Таким образом, будет создана ядерная основа семантических значений русских падежей на материале форм существительных единственного числа, расширяя которую при освоении форм множественного числа существительных, следует вводить другие значения падежей, например:

а) значение «предмета речи, мысли» предложного падежа: *говорить о городах;*

б) значение «локации» творительного падежа: *над столами, под книгами* и дательного падежа: *к сёстрам;*

в) временное значение дательного падежа: *по средам;*

г) большое количество значений родительного падежа с предлогами и без предлогов при длительной работе над формами множественного числа.

К следующему концентру можно будет отнести предложно-падежные формы выражения времени, пространства, сочетания определённых форм с глагольными лексическими единицами, требующими употребления того или иного падежа.

Последовательно придерживаясь подобной методики, преподаватель сможет подвести обучаемых к уровню, требующему обобщения грамматических знаний и представлений (В-1), с полнотой освоенной практической грамматикой.

Литература

- Акишина Т.Е.* Русский язык за 10 дней по-новому. – М., 2007.
- Глазунова О.И.* Давайте говорить по-русски: Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. 5-е изд., стереотип. – М., 2003.
- Книга о грамматике (Русский язык как иностранный). – М., 2004.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – М.; СПб., 2006.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – М.; СПб., 2006.
- Миллер Л.В., Политова Л.В.* Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень: Учебник + рабочая тетрадь. – СПб., 2009.
- Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я.* Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: Рабочая тетрадь. 7-е изд. – СПб., 2009.
- Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я.* Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: Учебник. 8-е изд. – СПб., 2009.
- Овсиенко Ю.Г.* Русский язык для начинающих = Russian for Beginners: учебник (для говорящих на английском языке). 16-е изд. – М., 2009.
- Пулькина И.М.* A short Russian Reference Grammar (Краткий справочник по русской грамматике). – М., 1993.
- Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б.* Русский язык. Практическая грамматика с упражнениями. – М., 1994.
- Рассудова О.П., Степанова Л.В.* Темп. Интенсивный курс русского языка. Книга для учащихся. – М., 1979.
- Трескова С.И., Акишина Т.Е.* Русский язык за 10 дней. – М., 1997.
- Хавронина С.А., Широценская А.И.* Русский язык в упражнениях (Russian in Exercises): Учебное пособие (для говорящих на английском языке). – М., 2006.

УЧИМСЯ ПРАВИЛЬНО СПОРИТЬ, ИЛИ КАК ПРОВОДИТЬ УЧЕБНУЮ ДИСКУССИЮ

Предисловие-инструкция

Автор предлагает пакет учебных материалов, предназначенный для проведения учебной дискуссии. В пакет учебных материалов входят тексты и задания, развивающие дискуссионные умения и тактики. Часть из них обращена к учителям, им нужно знать, например, как проводится дискуссия-игра, какие правила необходимо соблюдать, чтобы учащиеся не отклонялись от главной темы дискуссии, как следить за тем, чтобы учащиеся соблюдали правила этикета, когда они участвуют в споре и т.п. Другие задания помогут учащимся построить речь, которая, например, произносится для того, чтобы убедить слушателей в своей правоте, представить в речи различные способы аргументации и пр.

Цели игры-дискуссии:

- 1) показать учителям, как проводится дискуссия;
- 2) обучить учащихся правильно строить речь полемического характера;
- 3) оснастить речь участников дискуссии наиболее известными и эффективными приёмами убеждения, например, ссылками на авторитетное мнение, цитированием и т.п.

Материалы и методический аппарат, обслуживающий дискуссию, состоят из:

- 1) текстов, информирующих учащихся и учителя о правилах участия в игре-дискуссии и о полемических приёмах;
- 2) клишированных фраз, показывающих полемические приёмы. Они собраны в тематические ряды и подразделяются на простые и сложные в лексико-грамматическом отношении. Учащиеся могут использовать одинаковые по смыслу, но различные в формальном отношении фразы-клише;

3) предтекстовых и послетекстовых заданий, помогающих учащимся прочесть текст быстро и эффективно;

4) упражнений, обучающих тому, как наполнить речь полемическими приёмами.

СЦЕНАРИЙ ИГРЫ-ДИСКУССИИ

Участники игры и их функции

Участники разделяются на две равные группы. Каждая группа по желанию или по жребию выбирает позицию «за» или «против». Например, одна группа отстаивает взгляды о неизбежности экологической катастрофы, другая – противоположное мнение. В каждой группе выбирается представитель группы, «спикер», секретарь. Если разыгрывается сценарий игры-соревнования, то в состав жюри входят представители каждой группы. Жюри определяет группу-победительницу, руководствуясь заранее разработанной шкалой оценок. Представитель излагает мнение группы по обсуждаемой проблеме, секретарь и рядовые участники помогают «спикеру» готовить речь, сами участвуют в дискуссии: высказывают собственное мнение, задают вопросы, дополняют выступление «спикера».

Стадии игры. Регулирование времени

Стадии игры охватывают этапы подготовки и проведения игры. Знакомство студентов с информационным материалом, выполнение лексико-грамматических и речевых заданий происходит на подготовительной стадии.

Первая стадия игры начинается с разделения группы на две части, с выбора дискуссионной темы. На второй стадии проводятся выборы представителя группы, секретаря, членов жюри. Суть третьей стадии заключается в коллективном обмене мнениями внутри каждой группы. Цель этого этапа – предоставить «спикеру» информацию и дать советы о том, как построить речь. Информацию и советы по композиции речи записывает секретарь. Представитель группы в своей речи выражает коллективное мнение группы, но ему разрешается построить речь по собственному усмотрению. Четвёртая стадия – это стадия, в течение которой произносят речи представитель и каждый член данной группы. На пятой стадии выступившим участникам задают вопросы со стороны соперников. Допускаются уточняющие вопросы и вопросы-ловушки. На этом же этапе даются ответы на вопросы. Желательно задавать персональные вопросы. Первая, вторая и

третья стадии проводятся одновременно в двух группах. Четвёртую и пятую стадии проводят сначала в первой, а затем во второй группе. Итоги подводятся на шестой стадии игры.

Распределение времени и соблюдение регламента играет важную роль на всех стадиях. За регламентом следит жюри или учитель. Время распределяется на разных стадиях в зависимости от целевых условий и возможностей обучения. Учебное время регламентируется таким образом: 1-я стадия – 2–3 минуты; 2-я стадия – 2–3 минуты; 3-я стадия – 5–7 минут; 4-я стадия: для оратора, «спикера» – до 5 минут, для каждого участника – 1–2 минуты; 6-я стадия занимает не более 5–7 минут. Учитель, опираясь на собственный опыт, может регулировать время по своему усмотрению.

Речевые действия и сценарий игры

Вся игра понимается как речевое взаимодействие участников, где каждая реплика и высказывание согласуются с предыдущими и последующими коммуникативными событиями. В результате взаимодействия появляется большое речевое произведение, включающее в себя множество законченных речевых действий, обслуживающих различные стадии игры и игровые ситуации. Иными словами, вся игра выстраивается на основе сценарного подхода к организации общения на занятиях по русскому языку. Как же речевые действия преобразуются в сценарий?

На **первой стадии**, например, речевое взаимодействие партнёров можно показать, перечислив речевые действия. Так, ведущий задаёт вопрос о том, кто и какую тему хочет обсуждать, участники высказывают пожелания, принимаются решения о составе групп согласно выбранной дискуссионной позиции «за» или «против».

Вторая стадия включает в себя другой набор речевых действий. Здесь высказываются мнения о том, кто и почему должен говорить от имени группы, кто выступит в роли секретаря, перечисляются их функции.

В ходе **третьего этапа** игры участники припоминают информацию, советуют «спикеру», какие данные включить в речь, обмениваются мнениями о том, как в ней учесть позицию оппонентов.

На **четвёртой стадии** развития игры в речи «спикера» проявляются самые ощутимые моменты монологической речи, такие как начало, формулировка темы, аргументация, подведение итогов, конец выступления. Речь строится с учётом коллективного мнения группы. Затем звучат краткие выступления, поддержи-

вающие, уточняющие, разъясняющие позицию группы. Когда приходит очередь выступления группы-оппозиции, в выступлениях членов этой группы возможны ссылки на выступления оппонентов, критические замечания по поводу позиции соперников, указания на неточности, упущения и т.п.

В течение **пятой фазы** партнёры задают точно адресованные вопросы оппонентам, выясняют для себя неясные места, проверяют, насколько прочна система их аргументов.

Шестая стадия включает в себя такие речевые поступки, как обмен мнениями по поводу результатов игры, высказывания собственной точки зрения, поиск компромиссного решения, объявление результатов.

Правила, обеспечивающие ход и эффективность игры

1. Во время игры желательно соблюдать очередность проведения стадий игры и регламент времени.

2. Участники не должны поддерживать позицию другой команды. Допускается менять свою точку зрения только во время свободной дискуссии, если она предусмотрена правилами игры. В этом случае свободный обмен мнениями происходит после пятой стадии.

3. Дискуссия проводится согласно этикету речевого коллективного взаимодействия. Речь «спикера» строится в соответствии с правилами построения речи убеждающего типа. Не допускаются высказывания и критические замечания, задевающие достоинство и чувства участников дискуссии. Критика взглядов оппонентов, вопросы-ловушки предусматриваются в игре не для унижения участников, а для придания остроты и динамики игре. За нарушение этикета назначаются штрафные очки.

4. Участники стараются выступать как единомышленники: «спикер» говорит от имени группы, выражая коллективное мнение, в одиночных выступлениях дополняются и развиваются идеи, принятые в каждой из команд.

5. Участники игры стремятся показать умение сотрудничать, вести полемику, придерживаясь определённой позиции. Важное значение придаётся умениям приспособливаться к быстро меняющимся условиям дискуссии.

6. Решения жюри должны опираться на понятную всем участникам игры шкалу оценок речевого и игрового поведения.

Пакет игры

Пакет игры, как правило, включает в себя следующие текстовые, лингвистические и речевые материалы:

1. Описание сюжета сценария, перечень правил проведения игры, регламент времени, указания на последовательность выполнения игровых действий, описание ролей участников и социальных условий, в которых происходит речевое взаимодействие учащихся.

2. Текстовые материалы содержат информацию о проблеме, вынесенной в дискуссию, образцы устной полемической речи.

3. В лингвистический комментарий включаются лексико-грамматические сведения и правила, упражнения и задания, устраняющие формальные трудности при чтении в воспроизведении текстов.

4. В речевое обеспечение игры входят перечень речевых действий, обслуживающих различные стадии игры, правила их соединения в цепь связанных высказываний, правила построения монологических высказываний в условиях дискуссии, задания и упражнения, мотивирующие общение участников игры.

Как оценивать игру

Оценивать игру следует, принимая во внимание:

1. Оформление речи (начало и конец, сигналы о конце речи и т.п.).

2. Использование полемических приёмов.

3. Нарушения правил участия в игре.

4. Соблюдение регламента.

Баллы начисляются за соблюдение правил, за инициативу, находки, соблюдение регламента. Штрафные очки даются за несоблюдение правил игры, нарушение регламента, уклонение от участия в игре, за плохое оформление речи. Если по каким-то причинам нет необходимости включать соревновательный механизм игры, то эта часть опускается.

Проблемный вопрос и его формулирование

Чтобы возникла дискуссия, должна появиться проблема для обсуждения. Это и есть та искра, из которой разгорается дискуссия, спор. Без столкновения мнений не бывает дискуссии. Как же формулируется проблемный вопрос? Эти вопросы строятся с помощью таких синтаксических конструкций, как:

1) *надо ли* + инфинитив, *нужно ли* + инфинитив, *стоит ли* + инфинитив и т.п., например: *Надо ли всегда говорить правду? Нужен ли человеку сон?*

2) союзное предложение с союзом **или**, например: *Кто должен быть главой семьи? Муж или жена?*;

3) риторические вопросы с вопросительными словами **что**, **как**, **кто**, например: *Что такое дружная семья? Как победить преступность?*;

4) идиоматические или аксиоматические выражения, которые можно оспорить, например: *Яблоко от яблони недалеко падает. Старый друг лучше новых двух. Скажи мне, кто твой друг и я скажу, кто ты.*

Глава I. О ДЕБЮТАХ В РЕЧИ

Раздел 1. Как начинать выступление?

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Что вы думаете по этому поводу?

1. Замечали ли вы неудачные начала речи?
2. Как вы обычно начинаете своё выступление?
3. Помните ли вы яркие, оригинальные дебаты в выступлениях политиков, писателей, деятелей культуры?
4. Слышали ли вы обращение *Уважаемые господа!* Правильно ли так говорить?

Вам знакомы эти слова и выражения?

очередность = порядок; сначала одно, потом другое; нужда = потребность, необходимость; напряжение = волнение, неудобство; устанавливать контакт = начинать понимать, доверять друг другу, знакомиться; снять напряжение = успокоить; забавный случай = смешной случай; увязывать = соединять, показывать связь; ощупывать = трогать, касаться; уподоблять = сравнивать, соединять; зачин = начало; осветить вопрос = показать, рассказать; предвосхищение = угадывание; представить = вообразить; воздействие = влияние; употреблять = использовать; сентенция = выражение, слова; благоприятное = хорошее; передавать смысл = выражать значение; полноценное = настоящее, хорошее, качественное; полноправный = имеющий все права, равный; воздействовать = влиять.

Текст (обращения)

Всем известны такие обращения, как *Коллеги! Уважаемые коллеги! Друзья!* Реже употребляются обращения *Товарищи! Товарищи!* Очевидно, в этих обращениях проявляется негативное отношение людей к прошлому. На смену приходят, правда, ещё с трудом, слова: *Господа! Дамы и господа!*

Как же лучше всего обратиться к аудитории? По-прежнему слова *Друзья! Дорогие друзья! Коллеги! Уважаемые коллеги! Дорогие коллеги!* будут уместны в школьной и научной среде. И ещё одно пожелание. Когда вы обращаетесь к собеседникам, называйте имя и фамилию, упоминайте статус участников беседы,

переговоров. Психологи утверждают, что для человека самые приятные звуки – звучание собственного имени.

Раздел 2.

Комплименты, установление контакта

Если вы начинаете выступление и официальные переговоры, уместно сказать несколько тёплых слов в адрес слушателей. Эти слова как нельзя лучше снимают напряжение, устанавливают контакт между говорящим и слушателями. К ним, например, относятся фразы: *Для меня большая честь выступить перед вами... Мне выпала честь... Здесь, в зале, собрались единомышленники, люди, которые в тонкостях знают проблему, о которой я собираюсь говорить. Приятно снова выступить перед вами* и т.п.

Помогают снять напряжение, привлечь внимание к выступлению хорошо продуманная шутка, подходящий забавный случай. Так, один оратор, желая сказать, что проблему рассматривают с разных позиций и каждый выступающий имеет своё особое мнение, отличное от других, описал эту ситуацию так:

Однажды к слону подошли трое слепых и начали ощупывать его, чтобы определить, что это за животное. Один, стоящий у ног слона, сравнил его с колоннами, другой, держась за хобот, сказал, что он похож на огромную змею, а третий, потрогав бока, уподобил слона огромной бочке.

После этого выступающий перешёл к всестороннему рассмотрению проблемы.

В качестве зачина речи используется упоминание событий, связанных с темой выступления. Это может быть история вопроса, справка, описание того, как в прошлом проходили такие беседы, встречи, переговоры. Примером такого зачина могут быть следующие слова: *Когда я готовился к выступлению... Когда я писал (обдумывал) речь... Когда я шёл на переговоры (готовился к выступлению), я услышал интересный разговор.* Далее передаётся содержание разговора, которое помогает поставить проблему или осветить вопрос с неожиданной стороны.

В начале речи задаются риторические вопросы, которые помогают слушателям представить себе содержание выступления. В вашей речи они будут стараться найти ответы на эти вопросы. Чем острее они сформулированы, тем сильнее их воздействие. Опытные журналисты выносят риторические вопросы в начало статьи. Вот некоторые примеры: *Стоит ли получать высшее образование? Можно ли честно разбогатеть? Моя милиция меня бережёт?*

Надо обратить внимание на синтаксическое построение подобных вопросов. Как правило, они содержат конструкции: *Надо ли + инфинитив, Можно ли + инфинитив, Стоит ли + инфинитив, Нужно ли кому? + инфинитив: Нужно ли побеждать природу? Будет ли что? кем? чем? Будет ли рубль конвертируемым?*

В риторических вопросах содержатся конструкции с союзом *или*: *Кто должен быть главой семьи? Жена или муж? Кто должен воспитывать детей? Родители или школа?*

Для того чтобы привлечь внимание к проблеме, могут быть использованы цитаты, аксиоматические утверждения, поговорки. Например: *Не хлебом единым жив человек; Дети всегда похожи на своих родителей; Яблоко от яблони не далеко падает; Только труд в этой жизни приносит успех; Хочешь мира, готовься к войне* и т.п. Перед аксиомами можно употреблять слова: *Говорят... Существует (расхожее) мнение. Широко распространено мнение, что... Многие люди убеждены в том, что... Утверждают, что... Всем известно, что... Всем знакомы слова... Считается, что...*

Часто риторические вопросы начинаются с вопросительных слов *ЧТО, КТО, КАК*. *Что мешает нам производить товаров больше, лучше, дешевле? Кто виноват в падении экономики? Как победить инфляцию?*

Русские писатели и политические деятели использовали риторические вопросы для названия своих произведений: *«Что делать?»*, *«Кто виноват?»*.

Перед риторическими вопросами обычно используются фразы:

1. Зададим себе вопрос.
2. Перед нами стоит вопрос: надо ли... (нужно ли..., стоит ли...)?
3. Найдем ли мы ответ на вопрос?
4. Попробуем ответить на вопрос (решить проблему).
5. Вопрос стоит примерно так...
6. Какой же вопрос требует (немедленного) ответа?
7. Какой вопрос волнует всех нас (общество)?
8. Вопрос(ы) не нов(ы), но ответ(ы) на них ещё не найден(ы).
9. Вот непростой вопрос, (на который мы собираемся ответить).
10. Я хочу ответить на вопрос...
11. Мне хочется поискать ответ на вопрос...
12. Поищем ответ(ы) на (следующие) вопрос(ы).

Какие фразы простые, а какие сложные?

Ключ: Простые – 4, 5, 10, 11.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст?

Проверьте себя. Ответьте на вопросы.

1. Зачем нужно говорить комплименты, тёплые слова в адрес аудитории?
2. Правда ли, что чем серьёзнее выступление, тем лучше?
3. Какие ещё способы повышения интереса к выступлению вы знаете?
4. Есть ли у вас свои любимые приёмы начала речи?

Список комплиментарных фраз

1. Спасибо за возможность выступить перед вами.
2. Всегда приятно выступать здесь (перед вами, перед такой аудиторией, как эта).
3. Я счастлив опять (вновь) встретиться с вами.
4. Мне выпала честь выступить перед вами.
5. Мне известно, что здесь собрались подготовленные люди (единомышленники, коллеги, профессионалы).
6. Здесь собрались люди, для которых важны (небезразличны) обсуждаемые проблемы.
7. Почитаю за честь выступать здесь.
8. Мы все понимаем сложность (важность) обсуждаемых здесь проблем.
9. Вы не хуже меня знаете, что...
10. Мы все отдаём себе отчёт в том, что...
11. Нас всех волнует проблема (вопрос, ситуация)...
12. Все мы хотим получить ответ на вопрос...

Задания

1. Какие контактоустанавливающие фразы простые, а какие сложные?

Ключ: К простым можно отнести фразы № 2, 3, 8, 11, 12.

2. Используя обращения и фразы-комплименты, начните выступление на одну из тем:

- а) Хорошо ли держать животных (собак, кошек) дома?
- б) Всегда ли богатые люди счастливы?
- в) Победят ли реформы в России?
- г) Можно ли ещё раз построить СССР?
- д) Нужно ли демонстрировать своё богатство?
- е) Мафия бессмертна?

3. Найдите в тексте правила построения риторических вопросов.

4. Пользуясь этими правилами, составьте несколько риторических вопросов, касающихся: а) политики, б) повседневной жизни, г) отношений между учениками в классе.

Раздел 3. **Как не надо начинать речь**

Психологи, педагоги советуют:

1) Не следует начинать речь с извинений, желательно не проявлять в речи признаков неуверенности, заискивания пред слушателями. Словом, избегайте таких фраз, как:

Извините, что я у вас отнимаю время.

Может быть, моё выступление (речь) покажется вам неинтересным(ой). Знаю, что вас ждут неотложные дела, а вам приходится слушать меня (сидеть здесь), скучать в этом зале.

Если у вас есть желание (время) меня послушать, я хочу сказать вот что.

Не знаю, с чего начать.

Я не (совсем) готов выступить перед вами.

Прошу выслушать меня и т.п.

Такая позиция называется «снизу вверх».

Следует исключить из речи все проявления снисходительности, пренебрежения к слушателям, демонстрирование превосходства в знаниях и т.п. Об этом красноречиво говорят фразы:

Мне некогда (У меня нет времени) обсуждать с вами эту проблему.

Говорить об этом – только терять время.

У меня нет ни времени, ни желания говорить об этом, но раз вы настаиваете... Обстоятельства заставляют меня обсуждать давно решённые вопросы.

Всем это давно известно... Зачем обсуждать эту проблему, когда она уже давно решена.

Проблема (вопрос) не стоит выеденного яйца.

Говорить об этом всё равно, что толочь воду в ступе. Это общеизвестные истины, об этом не стоит говорить.

Не понимаю, почему вас это интересует? Это давно решённая проблема.

На что ещё нужно обратить внимание, чтобы в самом начале создать благоприятное впечатление у слушателей? Для этого понадобятся точные, краткие вступительные фразы, передающие смысл выступления. Они звучат так:

В своем выступлении я попытаюсь (постараюсь, сделаю попытку) ответить на такие вопросы...

Не ответив на вопросы (не решив проблему), нельзя говорить о...

Речь в сообщении пойдёт о...

Мне бы хотелось поговорить с вами о...

Насколько я понимаю, в мою задачу входит рассказать вам о... (осветить вопросы, высказать точку зрения на...) и т.п.

Нелишне во время всей речи, а особенно в её начале, помнить о том, перед кем вы говорите, представлять себе возможные реакции слушающих, поставить себя на их место. Следующие фразы сигнализируют об уважительном отношении к собеседникам:

Как вы знаете... Вам хорошо известно... Вам интересно будет услышать (узнать) о... Может быть, вас заинтересует вопрос о... По всей вероятности, вам будут не безразличны проблемы... Вероятно, вы согласитесь с мнением... Вы уже обратили внимание на то, что...

Совсем по-другому звучат фразы, прямо говорящие о том, что оратор идёт «от себя», навязывает свою точку зрения, игнорирует позицию собеседника:

Я пришёл к такому выводу. Мы решили...

Мы заинтересованы в том, чтобы...

Мне это представляется интересным...

Вы об этом, конечно, ещё ничего не знаете (не слышали, не читали)...

С этим вы ещё не сталкивались, незнакомы с...

Вы должны поддержать меня (нас) в этом вопросе...

Других мнений просто не может быть...

Разумеется, эти дебюты не стоит использовать все сразу, вопреки русской поговорке «Кашу маслом не испортишь». Каждый говорящий выбирает те или иные приёмы в зависимости от того, как он собирается воздействовать на слушателей. Немаловажную роль в отборе и комбинации приёмов играют ораторские привычки и пристрастия ораторов, инициаторов беседы.

Все перечисленные приёмы вступления в речь можно без труда наблюдать, анализировать, а значит, – судить о том, умеет ли человек начинать выступление, насколько он владеет ораторским мастерством, обладает ли он культурой общения.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Пользуясь следующими сценариями, начните выступления на темы:

1. Россия должна стать одной из самых богатых стран мира.

2. Демократия не самая лучшая система, но другие ещё хуже.
3. Наука решит все проблемы человечества.
4. Дети не должны зависеть материально от родителей.
5. Детский труд нужно поощрять.

1-й сценарий: 1) обращение, 2) название темы, 3) позиция «на равных».

2-й сценарий: 1) обращение, 2) формулировка темы выступления, 3) позиция «снизу вверх».

3-й сценарий: 1) обращение, 2) формулировка темы, 3) комплименты в адрес слушателей.

Задания

1. Найдите в тексте советы о том, как избежать неудачных вступительных слов. Какие ещё неудачные дебюты вы знаете?

2. Найдите слова и выражения, демонстрирующие позицию «сверху вниз».

Справка.

Позиция «сверху вниз» демонстрирует превосходство оратора над слушателями.

Позиция «снизу вверх» показывает неуверенность выступающего, его зависимость от аудитории.

Позиция «говорю на равных» указывает на доверительные, равные отношения между говорящим и слушателями.

Раздел 4. Как закончить выступление?

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Что вы думаете по этому поводу?

1. Согласны ли вы с такой схемой построения речи: «Сначала расскажите публике, что вы собираетесь рассказать ей, затем рассказывайте, а потом расскажите ей о том, что вы уже рассказали»?

2. Когда, по вашему мнению, следует вовремя закончить выступление? Чем руководствуются ораторы, заканчивая выступление, речь?

3. Какие слова и выражения, показывающие публике, что оратор готовится закончить выступление, вы знаете? Назовите их.

Вам знакомы эти слова и выражения?

Делать умозаключение = делать выводы; разрозненные сведения = неупорядоченные данные, сведения, данные без системы;

упорядоченная картина событий = понятные события; приходить к выводам = делать выводы; расхожее мнение = популярное мнение; безоговорочно = не сомневаясь, как есть; ему представляется = он думает, он считает; костяк = самое главное; установить = доказать, обнаружить, найти; время истекло = время закончилось; предусмотреть = увидеть, предвидеть, угадать, подготовиться; прислушаться к совету = принять совет, поверить.

Текст

(обобщения, концовки, резюме, заключения)

Знаменитый сыщик Шерлок Холмс приходил к выводам дедуктивным методом, то есть его мысль в поисках истины проходила путь от общего к частному. Иные люди предпочитают делать умозаключения с помощью индукции – от частного к общему, от разрозненных сведений к упорядоченной картине событий, к стройной системе фактов. Как сделать так, чтобы слушатели пришли к верным или необходимым для вас выводам? Для этого желательно не доверять безоговорочно расхожему мнению о том, что факты говорят сами за себя. Не следует оставлять слушателей наедине с фактами и сведениями, которые составляют костяк вашей аргументации. Для этого после каждой значимой части выступления нужно сделать краткий обзор сказанного или подвести итоги. В этом случае резюмирующие части речи становятся важным средством убеждения слушателей.

Вслед за древними ораторами последуем верному с психологической точки зрения совету о построении речи: «Сначала расскажите публике, что вы собираетесь рассказать ей, затем рассказывайте, а потом расскажите ей о том, что вы уже рассказали».

Психологи установили, что в группе слушателей, где аргументация подавалась без выводов, несогласных с аргументами было примерно на 20% больше по сравнению с теми слушателями, которые познакомились с выводами.

Ещё психологи говорят, что слушатели обращают особое внимание на конец речи. Недаром зрелость ораторов оценивают по их умению вовремя закончить выступление. Особенно портят финал речи неуверенность, затяжки, неумение подвести итоги, нечёткость в итоговых фразах. Они отражаются в таких словах, как:

Кажется, пора заканчивать.

Не уверен, сумел ли я убедить вас в своей правоте...

Мне кажется, пора заканчивать.

Вы, наверное, устали меня слушать.

Не буду больше злоупотреблять вашим вниманием.

Не знаю, стоит ли продолжать обсуждение.

Не знаю, нашли ли мы общий язык...

Выше шла речь о неудачных концовках выступлений. А как всё же заканчивать выступление? Наблюдения над тем, как заканчивали речи известные ораторы, показывают, что одним из удачных приёмов концовки речи являются резюме, подведение итогов.

Дело в том, что в вашем выступлении могут содержаться такие факты, идеи, оценки, которые кажутся ясными для вас, но являются не столь понятными и привычными для слушателей.

Чтобы закончить выступление, надо осознать, что:

1. Время, отведённое для речи, истекло.
2. Ваша точка зрения изложена так, что её поняли слушатели.
3. Вы привели, на ваш взгляд, все подготовленные аргументы.
4. Вы постарались предусмотреть критические замечания в свой адрес.

5 Вы подготовили аудиторию к восприятию выводов, итогов.

Таким образом, и опыт зрелых ораторов, и психологические опыты доказывают важность использования в речи в качестве приёма убеждения выводы, резюме, обобщения, заключения. В русском языке существуют многочисленные клишированные средства, позволяющие говорящему обозначить в речи переход от фактов к выводам, обобщениям, концовкам.

Если вы ставите перед собой цель передать в нескольких словах ранее сказанное, то для выражения этих намерений вам понадобятся слова:

1. Короче говоря...
2. Если кратко подвести итоги, то...
3. Я пытался (мы пытались) доказать, что...
4. Обобщая сказанное, заметим...
5. Подводя итоги, подчеркнём...
6. Необходимо ещё раз кратко повторить, о чём шла речь выше...
7. Приведённые факты означают (показывают) следующее...
8. Какие же выводы следуют из сказанного?
9. Напрашивается вывод...
10. Невольно приходим к выводу о том, что...
11. Зачем всё это говорилось?
12. В чём нас убеждают эти факты?
13. О чём свидетельствуют эти цифры?
14. Если вы спросите, зачем всё это говорилось, то можно ответить...
15. Итак, самое главное...
16. Понятно, что все эти данные приводились для того, чтобы доказать (убедить, предостеречь, напомнить)...

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст?

Проверьте себя. Ответьте на вопросы.

1. Что такое индукция и дедукция?
2. Автор считает, что люди сами приходят к нужным выводам, слушая оратора?
3. О чём надо помнить, чтобы вовремя закончить речь?
4. На что слушатели обращают основное внимание: а) на цифры и факты, б) на шутки говорящего, в) на его внешность, г) на конец речи, д) на темы речи?
Выберите правильный ответ.
5. Какие неудачные концовки речи перечислены в тексте? Какие ещё концовки можно добавить к этому списку?

Список итоговых фраз

1. На этом разрешите закончить.
2. Вот и всё, что я хотел(а) сказать.
3. Закончу (закончим) словами...
4. Вот, пожалуй, и всё.
5. Время моего (нашего) выступления (речи) истекло (закончилось).
6. Считаю нужным (необходимым) на этом закончить (остановиться).
7. В конце речи ещё раз повторю (подчеркну) самое главное...
8. Завершая выступление, скажу (напомню, процитирую)...
9. Подведя итоги, подчеркнём...
10. Напрашивается вывод (из всего сказанного)...
11. Зачем всё это говорилось?
12. К какому выводу мы пришли?
13. (Всё) это говорилось для того, чтобы (доказать, показать, убедить, опровергнуть, объяснить)...
14. В конце нельзя не прийти к выводу...
15. Понятно, что мы хотели сказать (следующее)...
16. Обобщая сказанное, заметим...
17. Если кратко подвести итоги, то...
18. Мы попытались (хотели) доказать (показать, убедить, напомнить)...
19. Приходим к выводу...
20. Какие же следуют выводы?
21. А сейчас выводы.
22. Итак, мы говорили о...

Задания

1. Составьте краткую речь (на 1 минуту).

Примерные темы:

1) Мы живём: а) в обществе, где женщины занимают равное положение с мужчинами; б) в «мужском» обществе.

2) Надо ли сейчас разоружаться?

3) Можно ли быть бедным и умным?

4) Мы живём только для будущего.

5) Отдых на море лучше, чем в горах.

2. Перечислите аргументы в конце речи, используя итоговые клише.

Глава II. ПРИСТУПАЕМ К ИЗЛОЖЕНИЮ ИНФОРМАЦИИ

Раздел 5. Начинаем говорить о главном

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Что вы думаете по этому поводу?

1. Вы, конечно, знаете, что мы приносим речи, спорим для того, чтобы убедить собеседников. А для чего ещё?

2. Что мы имеем в виду, когда говорим: «Этот человек говорит голословно»?

3. Как вы понимаете фразу: «Я с ними говорил на разных языках»?

Вам знакомы эти слова и выражения?

Установить контакт = познакомиться, сделать первые шаги; предмет выступления = главное в речи, тема выступления; предназначение = цель, назначение; первостепенный = главный; ужиться = жить вместе, мирно; ощущать = чувствовать, понимать; выступать на первый план = выходить на первое место, быть впереди; воздействие = влияние; изложение = передача; объём = количество; осведомлённость = знание; упиваться = увлекаться, ничего не помнить; приспособливаться = учитывать, стараться быть понятым; подтягивать = приближать, уравнивать; опускать = не говорить; корректировать = исправлять; сжато = кратко; развёрнутый = подробный; усваивать = понимать, запоминать.

Текст

Итак, дебюты позади, контакт со слушателями установлен. Подошла пора переходить к информативной части выступления.

Эта часть не случайно называется главной: в науке о предназначении языка – функциональной лингвистике – обмену информацией между людьми отводится первостепенная роль. Учёные утверждают, что информативная функция языка занимает ведущее место среди других языковых функций. Действительно, о чём бы мы ни говорили, на какие бы вопросы ни отвечали, без сообщения информации, передачи фактического материала нам не обойтись. Конечно, общаясь, невозможно обойтись и без эмоций, без попытки повлиять на людей, их поступки и настроение; мы также следим за правильностью своей речи, пытаемся сделать её более выразительной. Поэтому рядом с информативной функцией

уживаются и другие: эмоциональная, текстообразующая, функция воздействия.

Когда же на первый план выступает функция информирования? Это происходит, когда оратор начинает говорить о фактах, событиях, точках зрения, относящихся к теме выступления. А поскольку говорить об этом можно по-разному, то, приступая к изложению информации, выступающему надо, прежде всего, решить для себя, какую информацию и в каком объёме сообщить аудитории. Как сблизить уровни знаний, чтобы избежать недопонимания? Как показать свою осведомлённость в данном вопросе и в то же время не увлечься, не забыть об аудитории? В последнем случае общения со слушателями не произойдёт, а возникнет эффект «оратора-соловья», упивающегося своими знаниями и звуками собственного голоса.

И хотя готовых рецептов на все случаи жизни нет, к некоторым советам стоит прислушаться.

Не забывайте об аудитории, старайтесь говорить со слушателями на равных, приспосабливаясь к ним или подтягивая их к своему уровню информированности.

Следите за реакцией слушателей. Спрашивайте себя: «Как они воспринимают сказанное? Что надо повторить, а что опустить? Как не утомить присутствующих?» и т.п.

Не увлекайтесь многословием. Конкретную и общеизвестную информацию лучше передать сжато и в ясной форме. Развёрнутой может быть её интерпретация.

Помните, что понимание информации слушателями будет отставать от вашего собственного понимания. У вас было время обдумать выступление, слушатели понимают и слушают одновременно. Поэтому после трудных мест желательно делать паузы, которые позволят людям отдохнуть и лучше усвоить сказанное. В роли пауз могут выступать повторы, можно изложить факты другими словами, а можно использовать фразы, подчёркивающие значение той или иной части сообщения.

Понятно, что не стоит повторно говорить об общеизвестных и малоизвестных фактах и событиях. В зависимости от того, какую информацию мы готовимся изложить, какую цель при этом преследуем, мы можем говорить кратко или подробно, сохранять непредвзятость или категорически отстаивать свою точку зрения, говорить бесстрастно или увлечённо, освещать проблему с одной стороны или показывать разные взгляды на неё. Для этого понадобятся клишированные средства-сигналы.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст?

Проверьте себя. Ответьте на вопросы.

1. Почему информативная часть текста считается самой главной?
2. Выберите правильный ответ. Считает ли автор, что:
 - а) эмоциональная функция – основная в языке;
 - б) оратору не следует говорить на равных с аудиторией;
 - в) надо всё время повторять сказанное, говорить подробно, чтобы вас поняли;
 - г) надо изменять речь в зависимости от уровня подготовленности слушателей?
3. Какие советы даёт автор? Перечислите их. Какие советы вам нравятся, а какие – нет?
4. Вы встречали «ораторов-соловьёв», которые забывают всех и вся во время речи? Что можно рассказать об их речевом поведении?
5. О неудачной речи говорят: *Он (она) не мог (могла) связать двух слов. Ему (ей) всё равно, о чём говорить. Пустая речь. Он (она) забыл (забыла), о чём собирался (собиралась) говорить. Он (она) не знал (знала), как закончить. Он (она) сам (сама) не понимает, о чём говорит.* Как вы понимаете эти слова?

Раздел 6.

Несколько слов о...

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Что вы думаете по этому поводу?

1. Нужно ли сообщить слушателям о том, что ваша речь будет краткой или длинной?
2. Как вы предпочитаете выступать, кратко или долго? Что можно найти хорошего (плохого) в кратких речах?

Вам знакомы эти слова и выражения?

Бич = наказание, беда; в противном случае = иначе, в другом случае; свидетельствовать = говорить правду; свирепствовать = совершать жёсткое, разрушительное действие; учитывать ошибку = принимать во внимание; излишне = не нужно.

Текст

Известно, что краткость – сестра таланта. Продолжая мысль, можно сказать, что в многословии могут погибнуть даже хорошие

мысли. В обилии слов слушатели теряют основную мысль выступающего. Вспомним Цицерона, утверждавшего, что мастерство оратора состоит не только в том, чтобы сказать, что нужно, но и в том, чтобы не сказать того, что не нужно.

Многословие, велеречивость, как нам кажется, могут быть оправданы лишь тогда, когда этого желают слушатели, когда это доставляет им удовольствие. В противном случае многословие производит на людей плохое впечатление, свидетельствуя об изынах в ораторском мастерстве. Вот что об этом говорит притча о спартанцах.

Однажды в город Спарту прибыл гонец из государства, в котором свирепствовал голод. Гонец обратился к жителям с пространной речью и попросил дать ему мешок пшеницы. Спартанцы ему отказали, заявив: «Мы забыли начало речи, а поэтому не поняли и её конец». Второй посланец учёл ошибку неудачника и, показав пустой мешок, сказал: «Видите, мешок пуст, наполните его пшеницей». Спартанцы выполнили его просьбу, заметив: «В следующий раз будь краток. То, что мешок пуст, ясно без слов. То, что ты хотел, чтобы его наполнили, не нужно было и объяснять». И спартанцы были правы: есть очевидные вещи, объяснять которые излишне.

Таким образом, выступающему, собравшемуся сказать о чём-то кратко, нужно предупредить слушателей о своём намерении, чтобы они могли сконцентрировать внимание на сути вопроса.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст?

Проверьте себя. Ответьте на вопросы.

1. Как вы объясните поговорку: «Краткость – сестра таланта»?
2. Какова главная мысль текста? В каких фразах она выражена в тексте?
3. Как автор доказывает основную идею: а) приводит цифры; б) приводит факты; в) рассказывает нужные для доказательства примеры из истории; г) говорит о собственном опыте?

Список клишированных фраз

1. Несколько слов о...
2. Скажу (скажем) несколько слов о...
3. Кратко о...
4. Вкратце скажем (скажу) о...
5. Хочется кратко (ненадолго) остановиться на вопросе (проблеме, теме)...

6. Нельзя не сказать несколько слов по поводу...
7. Кратко (ненадолго) остановимся (остановлюсь) на...
8. Ненадолго задержу ваше внимание на вопросе (проблеме)...
9. Рассмотрим вкратце вопрос о...
10. Время не позволяет говорить (подробно, долго) о...
11. Следует сказать несколько слов (фраз) о...
12. Я не задержу надолго ваше внимание, скажу только...
13. Попытаемся (постараемся) кратко поговорить о...

Задания

1. Используя сценарий, подготовьте краткую речь на тему:
 - а) Любви все возрасты покорны;
 - б) В дружбе всегда есть лидер.
 1-й сценарий: обращение-комплимент – позиция «на равных» – сигнал о том, что вы будете говорить кратко – концовка.
 2-й сценарий: обращение – позиция «снизу вверх» – сигнал о том, что вы будете говорить кратко – концовка.
2. Найдите в списке клишированных фраз грамматически простые и сложные фразы.

Ключ: Простые – 1, 2, 3, 10.

Раздел 7. Теперь подробнее о...

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Всегда ли нужно говорить кратко?
2. В каких случаях необходимо излагать мысли подробно?
3. Слушатели не всегда воспринимают говорящего на 100%. Почему?

Вам знакомы эти слова и выражения?

Интерпретация = объяснение, толкование; изречённая = сказанная; чрезмерно = чересчур, слишком; несовпадение = отличие; порождать фразы = говорить; сигнализировать = показывать; вскользь = слегка, неглубоко.

Текст

При сообщении информации важное место отводится интерпретации изложенных фактов. Передача сведений без пояснений, отступлений может вызвать недопонимание у слушателей. Психологи утверждают, что любое сообщение в ходе его передачи теряет ясность, полноту и форму. Это объясняется несовершенст-

вом разговорной речи, невозможностью точно, без потерь передать мысль словами. Об этом гениально сказал Ф. Тютчев: «Мысль изречённая есть ложь». Поэтому выступающему следует знать и учитывать главные причины информационных потерь. Об одной из них мы уже сказали. К другим относятся потери от неумения слушать собеседника, от чрезмерной усложнённости речи (ход рассуждений теряется при переводе чужих слов в мысли), от непривычного стиля речи выступающего, различий во мнениях и т.п., от несовпадения уровня знаний. Эти причины, видимо, и породили фразу: *Мы говорим с ним (с ней) будто на разных языках.*

Так вот, чтобы не говорить со слушателями на разных языках, следует при необходимости прибегать к пояснениям, толкованиям.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст?

Проверьте себя. Ответьте на вопросы.

1. Что значит, по вашему мнению, цитата из стихотворения Ф.И. Тютчева: «Мысль изречённая есть ложь»?
2. Найдите в тексте описание причин недопонимания речи.
3. Правда ли, что недопонимание зависит только от неумения оратора правильно построить речь?
4. Почему люди говорят: *Всё это слова... Извержение слов... Водопад слов...*
5. Как вы понимаете слова А.В. Суворова: «Мыслям должно быть просторно, а словам тесно»?

Список клишированных фраз

1. Надо (следует) сказать об этом (проблеме, вопросе) подробно.
2. Следует подробно рассказать о...
3. Подробно обсудим вопрос о...
4. Придётся остановиться подробнее на...
5. Чтобы не было недопонимания, следует подробнее поговорить о...
6. В этом вопросе надо разобраться во всех мелочах (деталях).
7. В этом вопросе нет мелочей.
8. Позвольте показать эту проблему во всей её сложности.
9. Постараюсь показать всю глубину и сложность этой проблемы.
10. Этот вопрос требует детального рассмотрения.
11. А теперь подробнее (во всех деталях) о...

Задания

1. Найдите грамматически простые фразы.

Ключ: 1, 2, 7, 11.

2. Используя собственный сценарий, приготовьте небольшое выступление на тему: 1. «Все люди добрые». 2. «Животные – наши братья меньшие». 3. «Деньги – это всё».

Раздел 8.

Вам ещё не говорили...

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Что вы думаете по этому поводу?

1. Надо ли говорить только о том, что не известно слушателям?

2. Что нужно сказать, чтобы аудитория поняла, что вы собираетесь говорить о новых фактах, событиях, мнениях?

Вам знакомы эти слова и выражения?

Передача информации = сообщение информации; водораздел = граница, отличие; облегчить = сделать легче, понятнее; предшествующая = предварительная, сделанная заранее; без потерь = полностью, целиком; воспринимать = понимать; сосредоточить = сконцентрировать, привлечь внимание; понадобится = быть нужным, необходимым; предупредить = сообщить заранее.

Текст

И вот выступающий подходит к передаче новой информации. Для любого выступления водораздел между привычным и новым очень важен, ведь сообщение известных фактов и сведений призвано, по сути дела, лишь облегчить слушателям восприятие малоизвестной информации. Поэтому можно считать всю предшествующую коммуникативную работу только подготовкой к тому, чтобы без потерь передать новую информацию. Потери уменьшатся, если чётко представлять себе, что составляет для нашего собеседника хорошо известную область знаний, а что он будет воспринимать как новое.

Чтобы призвать слушателей сосредоточить внимание на новой информации, понадобятся специальные сигналы, в роли которых могут выступать речевые клише. Они как бы предупреждают аудиторию: «Внимание! Сейчас пора сосредоточиться, пора напрячь внимание, включить память, активизировать интеллект».

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст?

Проверьте себя. Ответьте на вопросы.

1. Нужно ли показывать слушателям, что вы закончили говорить об общеизвестных фактах?
2. Для чего нужны сигналы в речи, показывающие, что оратор собирается сообщать новое?

Список клишированных фраз

1. Я буду говорить о неизвестных фактах (событиях)...
2. Мы будем говорить о почти неизученной проблеме.
3. Появились новые данные (факты, сведения) о...
4. Мало кому известны данные (факты, события) о...
5. Не все, наверное, знают о...
6. События произошли совсем недавно, и о них стоит сказать.
7. Этот вопрос ещё не рассматривался нами (в науке).
8. Эта проблема ещё не получила решения.
9. Полной (исчерпывающей) информации... (о чём?) нет.
10. Эти сведения привлекают своей новизной.
11. Эти данные требуют дальнейшего изучения.
12. А теперь перейдём к новым фактам.
13. Рассмотрим, что нового появилось в науке (в этой области знаний, в прессе, в научной литературе).
14. Сообщим новые, неизвестные данные, факты.
15. А теперь о совсем новом.

Задания

1. Найдите грамматически простые фразы.

Ключ: 1, 5, 14, 15.

2. Приготовьте сообщение на тему «Без Интернета не обойтись». Сообщите об истории возникновения Интернета, расскажите о последних новостях, которые вы узнали из Интернета.

Раздел 9.

Будем объективны...

Что вы думаете об этом?

1. Как вы понимаете слова: *Он (она) говорит объективно, непредвзято. Объективное мнение. Одностороннее мнение. Предвзятое мнение?*
2. Какими качествами, по вашему мнению, должно обладать объективное выступление?

Вам знакомы эти слова и выражения?

Излагать = сообщать, говорить; освещать = рассказывать, показывать, объяснять; круг людей = группа людей; единомышленники = люди, имеющие одинаковые мнения и взгляды; противник = враг; излишние эмоции = сильное волнение, эмоциональность; непредвзятое мнение = объективное мнение; воспринимать = понимать; опираться на факты = использовать факты; руководствоваться правилом = подчиняться правилу, делать так, а не иначе; избегать = стараться не делать что-либо.

Текст

Люди по-разному относятся к излагаемым фактам в зависимости от того, как они освещаются оратором. В выборе тональности выступления большое значение имеет характер аудитории, её интересы и настроения. Так, в кругу единомышленников можно позволить себе больше субъективности, больше категоричности во мнении. В незнакомой же аудитории или среди «противников» желательно говорить без излишних эмоций, опираясь на голые факты. Но в любом случае стоит руководствоваться правилом: если вы чувствуете, что непредвзятое мнение будет восприниматься лучше, чем субъективное, личное, то вам следует избегать категоричных суждений. Опора на факты и примеры способна воздействовать на слушателей больше, чем любое эмоциональное, но субъективное выступление.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст?

Проверьте себя. Соответствуют ли следующие высказывания содержанию текста?

1. Люди всегда одинаково относятся к тому, что они говорят.
2. Категоричность высказывания – украшение любой речи.
3. Объективность высказываний производит хорошее впечатление на слушателей.

Список клишированных фраз

1. Рассмотрим этот вопрос (эту проблему) непредвзято.
2. Я выскажу непредвзятое (объективное) мнение.
3. Следует трезво (объективно) оценить положение дел в вопросе о...
4. Я постараюсь придерживаться только фактов.
5. Нам нужны факты и только факты.
6. Факты – упрямая вещь, они говорят сами за себя.

7. Голые факты таковы: ...
8. Фактическая сторона дела состоит в том, что...
9. Хочется (желательно, необходимо) в этом вопросе занимать нейтральную позицию.
10. Главное – не поддаваться эмоциям, когда мы говорим о...
11. Прислушаемся к голосу разума (рассудка).
12. Истина лежит (находится) где-то посередине.
13. Я незаинтересованное лицо.
14. К таким вопросам (проблемам) надо подходить с особой осторожностью.
15. Хочется со всей объективностью высказаться (поговорить) об этом.

Задания

1. Найдите грамматически простые фразы в списке.

Ключ: 2, 5, 12, 13.

2. Используя клишированные фразы, покажите слушателям, что вы объективно подходите к проблеме богатства и бедности, социального расслоения общества: «Богатые и бедные были, есть и будут».

Раздел 10. Не могу оставаться в стороне

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Что вы думаете об этом?

1. Вам нравятся выступления, где сразу видно отношение говорящего к событиям, фактам, проблемам?
2. Вы всегда говорите о том, как вы относитесь к обсуждаемому вопросу?

Вам знакомы эти слова и выражения?

Сдержанное отношение = незаинтересованное отношение, отношение без эмоций; сторонний наблюдатель = посторонний человек, незаинтересованный, равнодушный человек; двойственное положение = неопределённая, двусмысленная позиция; субъективное = личное; акцентировать внимание = обратить внимание.

Текст

Иногда выступающему необходимо показать свою личную заинтересованность в обсуждаемом вопросе. Слушателям может

показаться странным его сдержанное, холодное или равнодушное отношение к вопросу, скажем, о помощи инвалидам войны. Позиция стороннего наблюдателя тут вообще вряд ли возможна. Конечно, личность оратора так или иначе присутствует в его выступлении. Однако чтобы акцентировать внимание аудитории на личном восприятии излагаемых фактов, желательно обратиться к предназначенным для этого речевым клише.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст?

Проверьте себя. Ответьте на вопросы.

1. Почему нужно в определённых ситуациях чётко обозначать своё отношение к проблеме?
2. Чем эмоциональная речь отличается от сдержанной?

Список клишированных фраз

1. Признаюсь, я – заинтересованное лицо.
2. Нельзя оставаться равнодушным, когда речь идёт о...
3. Эта проблема никого не может оставить равнодушным.
4. Разве можно оставаться в стороне, когда...
5. Роль стороннего наблюдателя не по мне.
6. Когда я услышал... (о чём?), я был потрясён (взволнован, разочарован, возмущён).
7. Нельзя сохранять спокойствие, когда...
8. Трудно (нелегко) говорить спокойно о том, что происходит в...
9. Со всей прямотой должен сказать о...
10. Я искренне верю в то, что...
11. Меня взволновало известие о...
12. Меня потрясло это сообщение.
13. Меня заинтересовали эти данные.
14. Эти факты (события, проблемы) никого не могут оставить равнодушным.
15. Хочу сообщить вам крайне любопытные новости.
16. То, о чём я собираюсь рассказать, просто невероятно (потрясающе).
17. Эти слова или ложь, или глупость.

Задания

1. Найдите в списке грамматически сложные фразы.

Ключ: 2, 3, 6, 7, 8, 14, 16.

2. Используя фразы-клише, покажите ваше отношение к проблеме смертной казни, к пьянству, к коррупции, к предательству, к обману.

Раздел 11. Моя точка зрения такова...

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Что вы думаете об этом?

1. Надо ли высказывать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме?

2. Как вы понимаете слова: *Он (она) говорит слишком субъективно. В этом выступлении не видно позиции оратора. Это его (её) личная точка зрения.*

Вам знакомы эти слова и выражения?

Отражать = показывать; вовлечённость = заинтересованность; поделиться со слушателями = рассказать слушателям; собственный = личный, свой; позиция = мнение; предложить пути решения проблемы = показать решение, рассказать о том, как можно решить проблему.

Текст

Выше речь шла о речевых клише, которые отражают эмоциональную вовлечённость выступающего. Предлагаемые ниже фразы носят другой характер. Одно дело – говорить о своих впечатлениях, эмоциях, а другое – поделиться со слушателями собственным пониманием вопроса.

Ясно выраженная позиция оратора – обязательный элемент любого выступления. Для придания ей большей аргументированности следует не просто сформулировать своё отношение к проблеме, но и предложить пути её решения.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст? Проверьте себя.

Соответствуют ли следующие высказывания содержанию текста?

1. Личная точка зрения должна быть выражена эмоционально.
2. Желательно предлагать своё решение проблемы.
3. Эмоциональная вовлечённость и личная точка зрения – это одно и то же.

Список клишированных фраз

1. Я выскажу своё понимание вопроса (проблемы).
2. У меня есть сложившаяся точка зрения на...
3. Я придерживаюсь мнения, что...
4. Я придерживаюсь взглядов, согласно которым...
5. Моя позиция такова: ...
6. Не колеблясь, поддерживаю взгляды...
7. Суть моих взглядов состоит в том...
8. Мне нравится идея (позиция)...
9. Я сторонник той идеи, которую высказал...
10. Следует честно (и прямо) сказать о...
11. Со всей определённости хочу сказать (заявить, высказать мысль), что...
12. Что я думаю по этому поводу? Мне представляется (я считаю)...
13. Если говорить о том, на чьей я стороне, то...
14. Не может быть двух мнений... (о чём?)
15. Конечно, следует встать на позицию...
16. Я думаю, что...
17. Я всегда был сторонником идеи, согласно которой...

Задания

1. Найдите грамматически простые фразы.

Ключ: 5, 8, 10, 12, 16.

2. Используя речевые клише, выразите свою точку зрения на следующие проблемы: «Взрослые дети должны жить отдельно от родителей», «Можно ли заработать большие деньги честно и быстро?», «Пробки всегда будут в Москве».

Раздел 12.

С одной стороны, с другой стороны...

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Что вы думаете об этом?

1. Как вы понимаете слова: *Это хорошо продуманная, взвешенная позиция. Он (она) сказал (сказала) это сгоряча, не подумав.*
2. Какие ораторы вам нравятся? Уравновешенные или страстные?
3. К чему должны быть, по вашему мнению, обращены речи – к разуму или к сердцу слушателей?

Вам знакомы эти слова и выражения?

Обстоятельство = условие, ситуация; придерживаться взглядов = считать, иметь мнение; уравновешенный = сбалансированный, не экстремистский; взвешивать все «за» и «против» = все-сторонне обдумывать; освещать вопрос = рассказывать, информировать; доносить до слушателей = объяснять; взвешивать свои слова = обдумывать.

Текст

Иногда обстоятельства требуют, чтобы выступающий придерживался уравновешенных взглядов. Эта позиция особенно характерна для тех, кто привык взвешивать все «за» и «против», прежде чем высказать своё мнение. Кроме того, освещение вопроса с разных сторон позволяет выступающему с большей долей объективности донести до слушателей своё понимание обсуждаемого вопроса.

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Вы поняли текст? Проверьте себя.

Соответствуют ли следующие высказывания содержанию текста?

1. Все люди склонны взвешивать свои слова.
2. Выступающий взвешивает свои слова для того, чтобы слушатели лучше поняли его точку зрения.
3. Уравновешенных ораторов больше, чем эмоциональных.

Список клишированных фраз

1. Надо все-сторонне обсудить этот вопрос (эту проблему).
2. Изложим разные подходы к решению вопроса о том, что...
3. Существуют разные точки зрения (взгляды) на...
4. Этот вопрос (эта тема, проблема) настолько сложен (сложна), что его (её) надо рассматривать с разных сторон (точек зрения).
5. Рассмотрим все плюсы и минусы, связанные с этой проблемой.
6. Получили распространение следующие концепции (взгляды, точки зрения)...
7. Единого подхода к решению этого вопроса нет.
8. Существуют разногласия по поводу того, что...
9. Одна из точек зрения такова..., суть другой – в том, что...
10. Странники этой концепции считают, что..., противники возражают так: ...

11. С одной стороны (представляется, что...), а с другой (считается, что...)

12. Некоторые люди (учёные) считают, что...; другие убеждены, что...

13. Постараемся показать всю сложность проблемы, её многогранность.

14. Покажем (рассмотрим) все известные мнения по этому поводу.

15. Рассматривая эту проблему (вопрос) с разных точек зрения, следует (можно) отметить...

Задания

1. Найдите грамматически простые предложения.

Ключ: 1, 3, 8, 10.

2. Используя клишированные фразы, выскажите своё мнение о следующих проблемах: «Красота всегда приносит счастье», «Должно ли быть образование бесплатным?», «Здоровье – это самое главное в жизни», «Родители всегда правы».

ИТОГОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Найдите позицию «сверху вниз» в следующих фразах:

1) Нам удалось сблизить наши позиции. 2) Обсуждать сейчас эту проблему – нет ни времени, ни желания. 3) Мне просто повезло, что я выступаю перед такой начитанной аудиторией. 4) Разве вы не знаете, что давно прошло время политиков, требующих восстановления СССР?

2. Какие фразы указывают на позицию «снизу вверх»?

1) Всех нас интересует будущее России. 2) Перед выступлением я очень волновался(ась) и даже сейчас не знаю, с чего начать. 3) Прошу извинить меня за плохое знание русского языка. 3) Мне не привыкать отвечать на самые острые вопросы.

3. Найдите фразы, указывающие на позицию «говорю на равных»:

1) Не один раз мы собирались здесь, чтобы обсудить самые сложные финансовые проблемы. 2) Если вы меня спросите, какие меры надо принять в данной ситуации, у меня есть готовый ответ. 3) Никто не хотел прислушаться к моим предупреждениям, теперь очевидно, что я был(а) прав(а). 4) Никто лучше собравшихся в этом зале не понимает всю сложность ситуации. 5) Мы с вами готовы дать ответы на самые сложные вопросы современной жизни.

4. Зачем были сказаны следующие фразы?

1) На этом разрешите закончить. 2) С одной стороны, существует мнение, что падение рубля произошло из-за неумелой финансовой политики, с другой – из-за спекуляций банков на валютной бирже. 3) Начну с вопроса: кто виноват в плачевном состоянии производства в России? 4) Всем известна поговорка: «Тише едешь – дальше будешь». 5) В доказательство приведём недавно опубликованные цифры. 6) Я придерживаюсь совсем иной точки зрения.

5. Учащиеся (или ученик) готовят и произносят речи на одну из пройденных тем. Разрешается также подготовить речь на свободную тему. Остальные слушают и записывают дебютные приёмы в речах. Затем производится разбор речей. Схема разбора предполагает ответы на вопросы: 1) Как построена речь? 2) Какой сценарий использовался оратором? 3) Какие знакомые или незнакомые дебютные приёмы встретились в речах? 4) Чем отличалась услышанная речь от классической схемы? Сначала расскажите, о чём вы собираетесь говорить, затем говорите, потом скажите ещё раз, о чём вы говорили.

6. Учащиеся составляют сценарии речей и записывают их на карточку. Примерная схема сценария: название темы, приветствие, позиция «говорю на равных», сигнал о том, что речь будет краткой, сообщение известной и неизвестной информации, собственная точка зрения, итоговые фразы. Учащиеся обмениваются сценариями, на их основе произносятся речи.

Справка.

Позиция «сверху вниз» демонстрирует превосходство оратора над слушателями.

Позиция «снизу вверх» показывает неуверенность выступающего, его зависимость от аудитории.

Позиция «говорю на равных» указывает на доверительные, равные отношения между говорящим и слушателями.

Литература

Шляхов В.И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Сб.: Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. – М., 2009. – С. 6–32.

КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

Азимов Эльхан Гейдарович, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики, педагогики и психологии факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 50 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, использованию мультимедийных технологий и Интернета в обучении иностранным языкам, организации повышения квалификации российских и зарубежных русистов, дистанционному обучению и др. Выпускник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Битехтина Наталья Борисовна, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 55 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Виноградова Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 35 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (ныне – МГПУ).

Горбич Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 50 публикаций по вопросам методики преподавания русского языка, современных педагогических технологий, организации повышения квалификации российских и зарубежных преподавателей. Выпускница Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева.

Жаркова Татьяна Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания русского

языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 25 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного. Выпускница Ростовского государственного университета.

Кирсанова Нина Дмитриевна, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного, заместитель декана факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 20 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Константинова Алла Юрьевна, кандидат филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 60 публикаций по вопросам морфологии и синтаксиса, устной научной речи, теории речевых жанров, научной, деловой, рекламной и политической коммуникации. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Корепанова Татьяна Эвальдовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 20 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Кулибина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного, декан факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 150 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, использованию художественного текста в обучении языку, организации повышения квалификации российских и зарубежных русистов и др. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Курохтина Галина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 30 публикаций по вопросам современного состояния русского языка (фонетика, лексика, словообразование), по методике преподавания русского языка как иностранного, лингвистике и др.

Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Мамонтов Александр Степанович, доктор филологических наук, профессор кафедры методики, педагогики и психологии факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор около 100 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурологии, стилистике и культуре речи и др. Выпускник Университета дружбы народов им. П. Лумумбы (ныне РУДН).

Маркина Наталья Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 35 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка как иностранного и неродного. Выпускница Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова, магистратуры Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Молчановский Виктор Васильевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 70 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурологии и др. Выпускник Тверского государственного университета.

Орехова Ирина Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры практики русского языка студентов филологического профиля Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 60 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного и неродного и др. Выпускница Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (ныне – МГПУ).

Тряпельников Анатолий Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики, педагогики и психологии факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 20 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного и др. Выпускник Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской.

Фролкина Людмила Вадимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации

Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 60 публикаций по методике преподавания русского языка как иностранного, лингвистике и др. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Шараборова Александра Александровна, редактор учебно-методического журнала «Русский язык за рубежом», автор 10 публикаций (учебных материалов, обзоров журнала «Русский язык за рубежом», статей по аспектуальной парадигме предложения). Выпускница Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова, магистратуры Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Шляхов Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 100 публикаций по методике преподавания русского языка как иностранного, лингвистике, когнитивистике и др. Выпускник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
I. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ	5
Азимов Э.Г. Ресурсы Интернета для школьного учителя русского языка как иностранного.....	5
Битехтина Н.Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному.....	23
Константинова А.Ю. Современные тенденции развития русского языка	61
Курохтина Г.Н. Живые процессы в современном русском языке: произносительные нормы.....	79
Мамонтов А.С. Язык и культура на уроках в иностранной аудитории (на материале невербальных средств коммуникации).....	89
Маркина Н.А. Применение технологии уровневой дифференциации в полиэтнических классах.....	99
Молчановский В.В. Новейшая учебная и методическая литература для изучающих и преподающих русский язык.....	105
Орехова И.А. Языковая среда – стимул и катализатор когнитивных процессов.....	131
Шараборова А.А. Журнал «Русский язык за рубежом» в помощь учителям русского языка.....	144
II. ОБРАЗЦЫ УРОКОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛУШАТЕЛЯМИ СЕМИНАРОВ В ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	151
Виноградова Н.В. Игры на уроке русского языка как иностранного в школе на начальном этапе обучения.....	151
Горбич О.И. Технология педагогических мастерских (теоретические основы и практическое применение).....	161
Жаркова Т.Л. Урок по развитию речи (произведения искусства в обучении РКИ).....	168
Кирсанова Н.Д. Практическая лексика: глаголы группы <i>строить</i> , наречия <i>сейчас, теперь</i>	183

Корепанова Т.Э. Методические рекомендации по созданию тестовых заданий для проверки навыков чтения на уроках русского языка как иностранного	203
Кулибина Н.В. Уроки русского языка с использованием художественных текстов	222
Тряпельников А.В. Современные средства обучения РКИ	241
Фролкина Л.В. Концентрическое представление грамматического материала в практическом курсе РКИ (на примере предложно-падежной системы русского языка)	255
Шляхов В.И. Учимся правильно спорить, или как проводить учебную дискуссию	261
Коротко об авторах	294

Учебно-методическое издание

**Сборник
научно-образовательных материалов
для учителей русского языка
московских школ**

Составитель *Н.В. Кулибина*

Технический редактор, корректор *Р.Я. Ерусланов*
Компьютерная вёрстка *Р.Я. Ерусланова*

Подписано в печать 24.XII.2010.
Формат 60×84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 18,75. Тираж 2100. Заказ 158.

Информационно-учебный центр
Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: (495) 330 88 01. Факс: (495) 330 85 65.
E-mail: inbox@pushkin.edu.ru
www.pushkin.edu.ru