

Российское общество преподавателей русского языка и литературы  
Учебно-методическое объединение вузов Российской Федерации  
по педагогическому образованию

Российский государственный педагогический университет  
имени А. И. Герцена

**РУССКИЙ ЯЗЫК  
КАК ИНОСТРАННЫЙ:  
ТЕОРИЯ. ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРАКТИКА**

***Выпуск IX***

Санкт-Петербург  
2007

Печатается по решению кафедры межкультурной коммуникации РГПУ имени А. И. Герцена и УМО высших учебных заведений России по педагогическому образованию на базе РГПУ имени А. И. Герцена.

Научный редактор:  
профессор, доктор филологических наук  
*И. П. Лысакова*

**Предлагаемый читателю сборник посвящен Году русского языка в мире и 15-летию кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.**

В сборник вошли статьи зарубежных и российских ученых по проблемам учебно-научных интересов кафедры: лингвокультурология, межкультурная коммуникация, теория и методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ). В последнем разделе сборника представлены статьи, посвященные новым направлениям работы кафедры: обучение русскому языку детей переселенцев (РКН, русский язык как неродной) и мультимедийные проекты.

Сборник адресован студентам, аспирантам и преподавателям русского языка и русской словесности. Его выход в канун XI Конгресса МАПРЯЛ (Варна, сентябрь 2007 г.) обусловил дискуссионность авторских подходов к анализу путей развития методов обучения РКИ и РКН в начале XXI века.

ISBN 5-87499-043-7

© Редколлегия РГПУ имени А. И. Герцена,  
2007

© Издательство «Сударыня», редподготовка,  
оригинал макет, 2007

3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.
4. Вятюннев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.
5. Дьяченко В.К. Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе. Ч. 1–2. Новокузнецк, 1996.
6. Есаджанян Б.М. О содержании термина «метод» // Русский язык в национальной школе. 1980. № 4.
7. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2005.
8. Капитонова Т.И., Шукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1987.
9. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
10. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
11. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап). СПб., 1999.
12. Пассов Е.И. Понятийная система основных методических категорий // Русский язык в национальной школе. 1980. № 2.
13. Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947.
14. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
15. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.
16. Anthony E. Approach, Method and Technique // English Language Teaching. 1963. Vol. XVII. № 2.

**И. В. Ворожцова**  
*Удмуртия*

## **О ПУТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В рамках процесса реформирования профессионального образования (что в высшей школе обиходно именуется «болонским процессом») с его ориентацией на формирование компетенции в обучении языкам приоритетность овладения речевыми компетенциями выходит на первый план. Языку надо учить, чтобы учащийся как субъект образовательного процесса был независимым

пользователем языка, равно как независимым пользователем компьютера и пр. Решение данной проблемы требует активного поиска.

Весьма интенсивно этот поиск идет в отечественной лингводидактике последние 20 лет. И мы имеем разнообразие подходов к обучению, большой выбор учебных материалов, осваиваются новые ресурсы и технологии, но проблема обеспечить значимый результат, не увеличивая число часов обучения, остается достаточно сложной. И дело в том, что само формирование речевых компетенций, требуемых высшим профессиональным образованием, — дело длительное. Можно считать, что задача обучения владению языку на уровнях A1 и A2 (выживания и допорогового) решается достаточно успешно. Но что касается уровней B1 и B2 (порогового и порогового продвинутого), то обучение застревает либо на обучении грамматике, что усиливает зависимость ученика от знания правил и весьма опосредованно влияет на выработку речевых компетенций (если речь идет о работе над аналитической, а не коммуникативной грамматикой), либо на освоении лексикона, который меняется в языке изучения, как и в любом другом, с завидной скоростью. К тому же его смысловая адекватность обеспечивается употреблением, т. е. лексической и синтаксической сочетаемостью, что дается лишь речеупотреблением. Необходимо быстрее вводить в обучение тексты, заполняющие речевое пространство, особенно Интернет, чтобы учащийся мог пользоваться этими ресурсами.

В данной статье мы хотим с особой настойчивостью обозначить два фактора, которые, на наш взгляд, позволяют усилить речевую подготовку при изучении неродного языка.

Первый из них касается среды обучения, другой — технологий. Говоря о среде обучения, мы имеем в виду степень насыщенности ее речевым материалом, что можно было бы подчеркнуть выражением «тотальная речь», т. е. созданием на занятиях по языку тотальной иноречевой среды. Что касается технологий, то речь идет о личностно-деятельностных технологиях обучения. В рамках данной статьи этот вопрос обсуждаться не будет. Мы отсылаем читателя к другой статье<sup>1</sup>.

Что создает речевую среду при обучении языку? Таковых условий три: речь преподавателя, речь обучающихся и материалы обучения. Говоря по-другому, для учащегося это его собственная речь и речь вне его — речь учителя, других обучающихся и речь носителей информации. Речь учителя дана в реальном времени —

здесь и сейчас, во время занятий. И она включена в диалогическое взаимодействие Я—Другой. Речь, зафиксированная на носителях — устных (аудио, видео) и письменных (конспекты, раздаточные аутентичные материалы, тексты), носит отсроченный характер. К этим материалам можно вернуться, но в любом случае это будет коммуникация с самим собой, в отличие от коммуникации в реальном времени с учителем и другими обучающимися. Таким образом, учащийся включен волей обстоятельств в два вида коммуникации. В одной он участвует непосредственно в обменах, и ему есть, с кем обмениваться. В другой — смысл коммуникации для него скрыт, его нужно обнаружить. И фактически ему нужно вступать в автокоммуникацию. При этом языком общения должен быть изучаемый язык.

**Речь учителя** соединяет имеющийся у учащегося речевой опыт (учитель его знает или предполагает имеющимся, поскольку участвует в его выстраивании на данном промежутке времени) и новый речевой опыт, предъявляя материал обучения. Задача учителя — обеспечить когерентность (смысловое соответствие, согласование) этих двух опытов, возникновение между ними связей, а также обеспечить новую структурированность, т. е. задать приоритеты в этой новой ситуации. В новом, создаваемом здесь и сейчас, речевом пространстве должны найти место имеющийся опыт, от которого идут нити к новому опыту, благодаря чему новый опыт может быть принят к пробе, освоению. Ученик будет искать ему место, пробовать на «вкус» (оценку, соответствие большей точности самовыражения).

Учитель может дать этот опыт сознательно, и тогда задача ученика найти самому пути к его автоматическому употреблению. И это трудно. Автоматическое употребление может быть только бессознательным. Представление, что сначала нужны знания системы языка, чтобы от них пойти к умениям, уходит с арены методических решений в лингводидактике. Практика обучения ежедневно это представление дезавуирует.

Надо вывести учащегося на такие смыслы, чтобы он, будучи увлечен ими, не думал о средствах, которыми он эти смыслы выражает. Интериоризация — очень сложный процесс, механизмы которого индивидуальны и, вообще говоря, непознаваемы. Отсюда очевидно, что нужно создавать речевую среду, опираясь на смысловые задачи, выполняя которые ученик как бы приобретает заодно и средства выражения, нарабатывает образы в смысловом про-

странстве. Нужна осмысленная и разнообразная речь учителя, которая бы вводила новый речевой опыт. Она носит творческий характер, в отличие от дидактической речи учителя, которая на самом деле является функциональной, стереотипной, не обращенной к субъекту в ученике. В не столь давние времена речь учителя оценивалась как образец, которому следует учащийся. Активное распространение коммуникативных подходов к обучению, развитие речеведческих дисциплин позволило не настаивать более на этом требовании. Во-первых, учащийся считает в речи смыслы, а не форму (а именно форме приписывалась образцовость), во-вторых, он участвует в коммуникации, используя свои собственные средства, которые уже каким-то образом действуют в его речевом опыте.

**Речь учащихся** нацелена на решение коммуникативных задач, и она важна в обучении, потому что продвигает учащегося в освоении нового речевого опыта. Он пользуется доступными ему конструкциями для решения задач, но в то же время включен в полифоническую среду, где есть возможность для воспроизводства материала и его переноса в другие ситуации, что и расширяет поле его речевых компетенций.

**Речевой материал** позволяет привлечь многих других коммуникантов, многие другие голоса, звучащие по-разному с разной коммуникативной целью. Благодаря ему идет формирование данного в речи учителя нового речевого опыта — в смыслах, в формах — в разных пространствах, тем самым расширяется пространство речи.

Из этих трех сторон иноречевой среды в обучении более всего разработана в современной методике сторона ученика: речевые задания, коммуникативные упражнения и т. д. Достаточно разносторонне исследуется речь учащихся, описываются и анализируются ошибки, предлагаются подходы к их преодолению. В гораздо меньшей степени речь учащихся исследуется со стороны содержания и путей его выражения. И, на наш взгляд, такие исследования были бы весьма перспективны.

Меньше всего разработана сторона речи учителя. Она программируется в разработках занятий. От учителя требуется фиксировать, какие речевые формулы он скажет, какие вопросы задаст и как отреагирует на полученные ответы. Большая работа по преодолению своего рода потребительского подхода к речи учителя была проделана в методе активизации возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской. Это касается двух моментов. Методика обучения, разработанная в данном методе, требует от преподавателя

обязательного включения в урок сюжетных, связных рассказов учителя. Кроме этого, речь учителя должна быть аутентичной и естественной.

Мы рассмотрим третью сторону речевой среды при обучении — речевой материал. Наше внимание будет обращено на то, чтобы этот материал сделал среду насыщенной и в то же время имел способность к самоорганизации в памяти обучающегося.

Динамика познавательной деятельности «от имеющегося в распоряжении учащегося опыта к новому опыту» (речь не идет о средствах, а о фактуальных знаниях) диктует следующие этапы обучения: 1) мобилизация имеющегося опыта учащегося; 2) представление данного материала в структурном виде (в виде лексико-семантического поля, грамматических схем или таблиц и т. д.); 3) включение его в поле активизации наряду с новым материалом; 4) организация самостоятельной работы по разработке данного смыслового поля в разных видах иноязычной речевой деятельности; 5) организация процедур по контролю усвоения данного материала.

Рассмотрим на примере смыслового поля «Количество». В курсе русского языка как иностранного 2-го уровня<sup>2</sup> упражнения, разрабатывающие смысловые единицы со значением «количества», появляются в связи с обсуждением проблем трудоустройства, где эксплуатируется ситуация уменьшения рабочих мест и соответственно сокращения рабочих, увеличения безработицы. Обсуждение идет на уровне общих суждений, а они, как правило, не создают условий для развития коммуникации.

Предлагаемая нами разработка данного речевого материала начинается с активизации фактуальных знаний учащихся. Им предлагается описать, что в жизни подвергается измерению: вес, расстояние, стоимость/цена, число предметов (численность населения) и другое. Количество бывает **абсолютным** и измеряется в единицах. Далее предъявляются единицы измерения абсолютного количества: для **веса** — *грамм, килограмм, тонна* (20 кг, 100 г, 15 т); для **протяженности**, пространства — *миллиметр, сантиметр, метр, километр, миля, лье* (80 тысяч лье под водой. Жюль Верн), *световой год, парсек*; для **численности** людей — *человек/люди, коллега, ребенок, мужчина, женщина*; для **стоимости** — *копейка, рубль, штука, целковый, двугривенник, полтинник, алтын, бакс, зеленый, евро, доллар, йена, тугрик, песета, франк, лира, марка* и т. п.; для **времени** — *секунда, минута, час, день, сутки, неделя, месяц, год, полгода,*

десятилетие, столетие, век, тысячелетие; для **объема** информации в компьютере — байт, килобайт, мегабайт, гигабайт.

На следующем этапе актуализируются имена числительные и сочетаемость числительное + единица измерения: *сто грамм, триста грамм, четыреста два грамма, пять килограмм* и т. п. Они используются в употреблении при решении арифметических задач и чтении аутентичных документов (чеков, фактур, справочных таблиц и т. д.). Этот материал усложняется включением фразовых структур типа *«У нас книга стоит 238 рублей, у них в Испании 19 евро... Он весит/его вес... Это стоит/его цена...»* и т. п.

От преподавателя требуется подготовить разнообразный познавательный материал, которым можно поделиться. Эффективны упражнения, которые создают недостаток информации, восполняемый другими, кто прочитал свою информацию.

Значение количества может быть **относительным**. В этот фрагмент поля войдут словарные единицы и выражения: **Равно** «=»: *(быть) равным* + дат. п., *равняться* + дат. п., *сравниваться/сравниться* с + тв. п..., **Больше** «>»: *(быть) больше* + р. п., *быть больше чем* + им. п.; **ДЕЛАТЬ/СДЕЛАТЬ больше, ДЕЛАТЬСЯ/СДЕЛАТЬСЯ больше**=**СТАТЬ/СТАНОВИТЬСЯ больше**; **Меньше** «<»: *(быть) меньше* + р. п., *быть меньше чем* + и. п.; **ДЕЛАТЬ/СДЕЛАТЬ меньше, ДЕЛАТЬСЯ/СДЕЛАТЬСЯ=СТАТЬ/СТАНОВИТЬСЯ меньше**. Одновременно с вызовом этого материала, который происходит в группе, а групповая память больше, чем память одного человека, озвучиваются примеры в виде иллюстрации употребления данной единицы: *По территории Россия больше, чем Испания, Франция, Корея, США... По населению Россия больше, чем... и меньше, чем... Население России уменьшается. Оно уменьшилось в 2002 году на 3%. Чтобы увеличить население, следует поднять уровень доходов населения и повысить уровень жизни...*

Очень уместным в данный момент является введение нескольких текстов, дающих сравнительную картину количества чего-либо. Они служат поводом для обсуждения данной статистики или для приведения каких-нибудь примеров из жизни. Тексты вводят в обиход глаголы относительного количества: глаголы со значением «больше» и «меньше». Их наглядно представляют две таблицы, задавая одновременно и видовые пары.



| БОЛЬШЕ             |           |                     |             |
|--------------------|-----------|---------------------|-------------|
| Действие изменения |           | Изменение состояния |             |
| делать             | сделать   | делаться            | сделаться   |
| увеличивать        | увеличить | увеличиваться       | увеличиться |
| повышать           | повысить  | повышаться          | повыситься  |
| поднимать          | поднять   | подниматься         | подняться   |
| растить            | вырастить | вырастать           | вырасти     |
| МЕНЬШЕ             |           |                     |             |
| делать             | сделать   | делаться            | сделаться   |
| уменьшать          | уменьшить | уменьшаться         | уменьшиться |
| сокращать          | сократить | сокращаться         | сократиться |
| понижать           | понизить  | опускать            | опустить    |

На основе введенного материала осваиваются словообразовательные модели типа *великий*: увеличить; *меньший*: уменьшить; *высокий*: повысить; *низкий*: понизить; *дешевый*: дешеветь; *дорогой*: дорожать; *быстрый*: убыстрять; *скорый*: ускорять; *медленный*: замедлять; *длинный*: удлинять; *короткий/краткий*: укоротить, сократить; *тяжелый*: утяжелять; *легкий*: облегчать; *сильный*: усиливать; *слабый*: ослаблять...

В поле активизации оказывается образование глаголов по моделям, расширяющих пространство глаголов относительного количества. Организуется работа с текстами: чтение, составление текстов, составление вопросников, решение устных коммуникативных задач. Примером такой задачи является составление таблицы и оценка на ее основе данных.

| Показатель  | Первое измерение | Второе измерение  | Количественная оценка           | Качествен. оценка                 |
|-------------|------------------|-------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Вес         | 75 кг            | 61 кг             | Вес уменьшился/снизился         | Ч.похудел<br>Погода<br>улучшилась |
| Температура | -31°             | -15°              | Температура повысилась.         |                                   |
| Численность | 43 млн. человек  | 43,8 млн. человек | Численность населения возросла. |                                   |
| Цена...     |                  |                   |                                 |                                   |

После отработки способов выражения количества естественен переход к выражению **качества**, т. е. оценки. Это активизация лексической группы качественных прилагательных, которые служат производящей основой для глаголов изменения оценки: *лучший* (улучшать, улучшить, улучшаться, улучшиться), *худший*, *толстый*, *худой*, *тонкий*, *громкий*, *глухой* и др. Высказывание качественной оценки вызывает необходимость ее аргументации, т. е. монологические сообщения или дискуссии.

Очень значима работа по отбору текстового материала, устного и письменного, разного по жанрам, как опорного материала для обучающегося в его речевой деятельности.

<sup>1</sup> *Ворожцова И.Б.* Личностно-деятельностные технологии в лингводидактике// Проблемы современной лингводидактики. Вып. 4. Смоленск: СПГУ, 2006. С. 28–39.

<sup>2</sup> В частности, учебный курс русского языка «Перспектива» И. Косиной, Т. Александровой и др. (Основная часть. Вып. 4. СПб, 1998).

**Т. Боруцкий**  
**Краков**

## **О НЕОБХОДИМОСТИ КОРРЕЛЯЦИИ НЕКОТОРЫХ ПРЕДМЕТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ**

Обучение филологов-русистов, будущих преподавателей русского языка и литературы, а также переводчиков, предполагает тесное соотношение некоторых предметов, способствующее лучшему формированию навыков, а также приобретению знаний и умений студентами, изучающими русский язык.

В Краковской педагогической академии на отделении русской филологии обучаются студенты, намеревающиеся стать в будущем учителями или переводчиками. Хорошая подготовка выпускников невозможна без корреляции программ некоторых курсов, рассчитанных на учащихся в течение пятилетнего обучения в вузе. Весьма важная такая связь, например, между занятиями по *Практикуму русского языка* и занятиями по *Описательной грамматике* на I и II курсах. Тесная корреляция этих предметов позволяет студентам быстрее и одновременно лучше овладеть хотя бы парадигмами изменения отдельных частей речи, словообразовательными моделями и некоторыми орфографическими правилами (например, правописи-