

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛЫХ СТОЛОВ, ПРОВЕДЕННЫХ В РАМКАХ ЕВРОПЕЙСКОГО ФЕСТИВАЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Круглый стол

«Новый учебник. Как сделать его интересным?»

Ведущие: д.ф.н., проф. Санкт-Петербургского государственного
университета К.А.Рогова,
д.п.н., проф. Санкт-Петербургского государственного университета
Л.В.Московкин.

1 октября 2009 г. в рамках Европейского фестиваля русского языка, организованного Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) при поддержке Фонда «Русский мир» прошел круглый стол «Новый учебник. Как сделать его интересным?»

В ходе круглого стола состоялась презентация учебников русского языка как иностранного и их обсуждение. Основная проблема, которая была вынесена на обсуждение, - учебник как средство мотивации изучения русского языка.

Название круглого стола точно отражало сложившуюся ситуацию в мире учебников, которые еще два-три десятилетия назад носили принципиально иной характер и по содержанию, и по оформлению. Яркие, привлекательные, выводящие из автоматизма восприятия учебные комплексы были представлены В.А.Степаненко (МГУ) (учебник «Дорога в Россию»), Л.В.Политовой и Л.В.Миллер (Санкт-Петербургский государственный университет путей сообщения) (учебник «Жили-были»), И.М.Вознесенской (СПбГУ) (учебник «Русское поле»). Поиск этих коллективов авторов был направлен на выбор актуальных тем, которые в состоянии формировать ситуативную, когнитивную и собственно языковую базу

обучаемых. Активно обсуждались формы представления грамматического материала, необходимость введения его в речь, создание систем упражнений, направленных на обучение связной речи.

В работе круглого стола приняли участие преподаватели из разных стран Европы. Среди них можно отметить очень личностное выступление преподавателя из Молдавии А.Н.Поповой включившей в свое учебное пособие жизненный материал трех поколений семьи учителей русского языка. Преподаватель из Австрии Франциска Бауер продемонстрировала игровое пособие, ориентированное на овладение русской графикой.

Все выступления свидетельствовали о готовности и способности участников круглого стола – преподавателей РКИ – к созданию учебников, ориентированных на повышение эффективности обучения, базирующегося на глубоко продуманной методике.

Круглый стол «Русский язык в Европе»

1 октября 2009 г. в рамках Европейского фестиваля русского языка, организованного Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) при поддержке Фонда «Русский мир» прошел круглый стол «Русский язык в Европе».

После представления участников Круглого стола ведущие Е.Е.Юрков, член президиума МАПРЯЛ, вице-президент РОПРЯЛ, директор Института русского языка и культуры факультета филологии и искусств СПбГУ, и В.Г.Костомаров, вице-президент МАПРЯЛ, президент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, действительный член Российской академии образования, обозначили главные темы разговора: поиски новых форм работы по сохранению и распространению русского языка и русской культуры в Европе, обсуждение деятельности общественных объединений русистов, связей зарубежных коллег с МАПРЯЛ, возможностей материальной поддержки русского языка и русской культуры, вопросы интеграции русского языка и русской культуры в европейское культурное и образовательное пространство.

Петар Пайкович, председатель Союза выпускников российских вузов Сербии и Черногории, рассказа о новых формах работы по сохранению и распространению русского языка и русской культуры, в частности, о проведении дней. Вопросу развития деятельности общественных объединений русистов и перспективах их развития в современных условиях рассказала посвятила свое выступление Наталья Владимировна Житкова, преподаватель рижской школы (Латвия). Анна Деянова-Атанасова, преподаватель школы № 133 им. Пушкина г. София (Болгария) рассказала о сетевом взаимодействии базовых учебных заведений и сотрудничестве с МАПРЯЛ как новой форме поддержки преподавания русского языка в Болгарии. Опытom получения бюджетного и внебюджетного

финансирования на реализацию проектов по поддержке русского языка и культуры поделилась Ирина Александровна Вотякова (Испания, Гранада). Предметом выступления Натальи Юрьевны Гусевой, учителя из г. Вентспилса (Латвия) стало проблема интеграции русского языка и русской культуры в европейское культурное и образовательное пространство. Она рассказала, в частности, о создании программы «Основы русской культуры» при поддержке фонда «Русский мир» и об интеграции русской культуры в латвийское культурное пространство.

Представители национальных ассоциаций русистов Италии, Украины, Эстонии и других стран рассказали о деятельности своих организаций: о проводимых олимпиадах, различных конкурсах, работе клубов любителей русской словесности. Почти все участники отметили, что, к счастью, уменьшается тенденция вытеснения русского языка в европейских странах, студенты и школьники выбирают теперь не только английский, но и русский язык. Наибольший интерес присутствующих вызвало обсуждение проблемы, связанной с сохранением родного языка среди русских детей, живущих в Европе. Много говорилось о необходимости создания русской европейской школы, получение аттестата которой позволило бы таким детям продолжить образование в России.

Участники круглого стола обратились к руководству МАПРЯЛ с просьбой оказать методическую поддержку национальным объединениям русистов. Е.Е.Юрков отметил, что фонд «Русский мир» планирует снабжать ассоциации учебниками по русскому языку, русской культуре и лингвострановедению, а также направлять преподавателей на работу за границу.

В своем заключительном слове В.Г. Костомаров подчеркнул значимость библиотек и актуальность работы по их всемерной поддержке в современном глобализирующемся мире.

Л.В. Миллер, Л.В. Политова

Санкт-Петербургский государственный университет путей
сообщения

Об учебном комплексе «Жили-были»

Идея создания целостного учебного комплекса для курсового обучения возникла в связи с тем, что начиная с 90-х годов существенно изменился контингент иностранных граждан, заинтересованных в изучении русского языка.

Преподаватели-практики все чаще отмечали, что те чрезвычайно интересные и методически оправдавшие себя учебники, которые традиционно использовались на интенсивных курсах русского языка уже не отвечают особенностям нового адресата. Дело в том, что приезжать в Россию с целью изучения русского языка стали слушатели, у которых была очень разная и иногда самая неопределенная мотивация: студенты-нефилологи, бизнесмены, пенсионеры, люди, просто интересующиеся русским языком и культурой. Существующие же учебники были, в основном, нацелены на учащуюся молодежь, что отражалось в отборе текстов, содержании речевых образцов и заданий. Таким образом, оказывалось, что в группе, состоящей из взрослых, а иногда и пожилых людей было невозможно предлагать темы типа «В деканате», «На дискотеке» и т.п. В связи с этим и встала задача создания учебника, который удовлетворил бы запросы этого нового адресата.

Была и еще одна причина. В формате курсового обучения, на который и рассчитан комплекс «Жили-были», существовала одна трудность, которая очень осложняла обучение для тех, кто не хотел ограничиться элементарным уровнем владения языком. На деле это выглядело так: слушатель курсов

заканчивал обучение по учебнику для начинающих и переходил к следующему, который был создан другими авторами, по другому принципу, а главное не мог играть роль органичного и непротиворечивого методического продолжения. По этой причине мы решились предложить потребителю **целостный** учебный комплекс, рассчитанный на обучение по элементарному и базовому уровням. Каждая его часть включает в себя учебник, рабочую тетрадь, в которой имеются тренировочные упражнения и материалы для промежуточного контроля, СД-диск, а также книгу для преподавателя. Эти материалы представляют собой неразрывное единство и должны использоваться вместе.

«Жили-были» предназначен для тех, кто начинает изучать русский язык как иностранный («Жили-были. 28 уроков русского языка для начинающих») и продолжает его изучать («Жили-были. 12 уроков русского языка. Базовый уровень»). Комплекс рекомендуется для работы с преподавателем на интенсивных курсах, в языковых школах и центрах. Для авторов было очень важно, что использование комплекса, оказалось эффективным не только на курсовом обучении в России, но и при использовании вне языковой среды. Это отмечали на встречах с нами преподаватели русского языка, работающие по учебнику «Жили-были» в Центрах русского языка и культуры в Париже, Мадриде, Вене.

Необходимо отметить, что в России, как оказалось, комплекс используют даже при обучении студентов подготовительных факультетов и первого курса в качестве дополнительного материала по развитию навыков устной речи учащихся.

В основу методической модели комплекса положены главные принципы российской методики преподавания русского языка как иностранного, соблюдение которых позволяет реализовать конечную цель, преследуемую любым пособием такого типа – становление и развитие языковой компетенции обучаемого.

Однако мы старались предложить и обучаемому, и преподавателю такой материал и такое его количество, который не «давил бы на них», заставляя придерживаться каких-то определенных методических императивов или директив, а позволил бы им быть оставаться самим собой,

интерпретируя методическую стратегию и отбирая материал в соответствии со своими целями. Кроме того, в условиях курсового обучения контингент, которого мы причисляем к какому-либо уровню (элементарному или базовому), как правило, оказывается очень неоднородным. Группа может быть более сильной, и тогда материал используется полностью. В более слабых группах он может быть сокращен. По этим причинам языковой материал представлен избыточно, в частности некоторая его часть предназначена для пассивного усвоения, тексты шуток.

Мы исходили из того, что наша задача – научить слушателей курсов русского языка говорить и читать по-русски, понимать живую русскую речь и правильно интерпретировать речевое поведение носителей русского языка. В соответствии с этим мы не старались сообщить учащимся как можно больший объем информации о системе русского языка. Мы также по возможности избегали лингвистической терминологии и пытались формулировать задания, исходя из тех интенций, которые могут быть реализованы с помощью того или иного речевого образца. По этой причине традиционные формулировки *замените повествовательные предложения вопросительными* заменялись инструкциями типа: *вы не расслышали, что сказал ваш друг, переспросите его*.

И в том, и в другом учебнике каждый урок представляет собой замкнутый цикл, состоящий из грамматического и речевого материала и обладающий единообразной структурой. Это позволяет формировать «скрытый» алгоритм восприятия и усвоения, включая тем самым в процесс обучения неосознаваемые психофизиологические механизмы.

Одним из важных факторов обучения на курсах является создание настроения, эмоционального приятия материала, снятие напряжения, поэтому в каждый урок включены игровые задания и шутки, работа над которыми позволяет расслабиться, посмеяться.

Большое значение мы придаем наглядности, в соответствии с чем в учебниках комплекса «Жили-были» так много иллюстраций, которые служат методическим, а не «гламурным» целям. Это увеличивает, с нашей точки зрения, интерес к выполнению задания, развивает языковую догадку, вызывает улыбки учащихся, а следовательно, повышает их мотивацию, что, как известно, способствует лучшим результатам в освоении иностранного языка. Кроме того, при использовании наглядности восприятие учебного материала сводится к двухкомпонентной схеме: предмет/ситуация – его/ее выражение средствами русского языка. Очень важно, что в этом случае исключается третий компонент – перевод на родной язык. Регулярная работа с рисунками показывает, что на основе визуального ряда обучаемые говорят не только более свободно, но и более правильно. правильно.

Учебник «Жили-были. 28 уроков русского языка для начинающих» рассчитан на 120–150 часов аудиторных занятий.

Каждый урок в нем открывают образцы речевого этикета, как правило, ориентированные на тему данного урока и изучающиеся на лексической основе, без специального грамматического комментария. Они легко запоминаются и значительно расширяют коммуникативные возможности обучаемых. В этом заключается принцип коммуникативного опережения, суть которого в том, что усвоенный и активизированный речевой образец получает грамматическую интерпретацию лишь некоторое время спустя в той части учебника, где эта грамматика изучается.

Далее идет материал, призванный сформировать грамматические навыки учащихся. Повторим, что мы намеренно избегали использования многочисленных лингвистических терминов, зачастую усложняющих процесс восприятия и усвоения грамматического материала. Ориентация на коммуникативный образец – вот путь, который предлагается нами при подаче грамматических форм и конструкций.

Под рубрикой «Запомните!» даются наиболее важные формы и модели. Разнообразные таблицы призваны облегчить и ускорить их запоминание. В эту же презентативно-изъяснительную часть входят упражнения, направленные на закрепление предлагаемых грамматических образцов.

Важнейшей частью каждого урока является текст, предваряет который список активизируемой лексики. После текста даются специальные задания разнообразного характера: от элементарных (*ответьте на вопросы*) до творческих (*а как вы думаете...*).

Особая роль отводится игровым заданиям и текстам-шуткам. Преподавателю предоставлена возможность выбора того или иного текста, языковой игры в зависимости от особенностей конкретной аудитории. На этот же принцип избыточности представленного материала мы ориентировались в рубрике «Обратите внимание». Сюда включены грамматические формы и речевые единицы для пассивного усвоения, которые могут исключаться в слабых группах и активно использоваться в сильных.

Принцип избыточности реализован и в рабочей тетради: некоторые упражнения в ней предназначены для более сильных обучаемых; их можно без какого-либо ущерба для последующей работы по комплексу опустить в более слабой группе.

Немаловажную роль играет и использование аудиоматериалов, особенно дома, без преподавателя, при подготовке домашнего задания.

Словарь, помещенный в конец учебника, должен помочь учащимся сориентироваться в лексическом материале, определить отнесенность той или иной лексической единицы к конкретному уроку и, следовательно, тематическому блоку. Желательно просить учащихся после каждого урока записывать перевод слова в этот словник. В конце работы по учебнику должен стать двуязычным словарем.

Необходимость написания «Жили-были-2» была продиктована отсутствием в нашей учебной литературе пособий, логично продолжающих друг друга. Он построен по тем же принципам. Содержание текстов продолжает и развивает сюжет первой части. Те же герои являются действующими лицами. Нам казалось, что учащимся будет интересно узнать, что же стало с их старыми знакомыми дальше, как изменилась их жизнь, чем они занимаются сейчас. Уроки второго учебника также имеют единообразную схему.

В начале каждого урока предлагается вопросник, по определенной теме. Такой вопросник выполняет функцию стартового теста и позволяет определить коммуникативные возможности обучаемых. Это важно, так как

зачастую в «курсовом режиме» невозможно провести адекватного тестирования и получить полное представление о языковых возможностях группы.

После этого в уроке даются лексико-грамматические образцы, отрабатываемые в данном уроке и реализуемые, прежде всего, в учебном тексте, который идет сразу после представления этих образцов. В тексте эти конструкции выделены, чтобы еще раз сконцентрировать на них внимание. Различного типа задания рассчитаны на закрепление нового лексико-грамматического материала. Они подводят учащихся к следующей рубрике урока, которая называется *«Готовимся к разговору»*. И вот здесь уже происходит непосредственное обращение к коммуникации, т.к. именно этот раздел урока имеет наибольшее количество коммуникативных заданий самых разных видов. Среди них особенно важными, с нашей точки зрения, являются задания-диалоги, задания на объяснение русских фразеологизмов и пословиц и задания-рисунки.

Особо следует сказать о роли диалогов, имеющих в каждом уроке. Кроме традиционной цели – развития навыков говорения – они имеют еще одну: развитие способности более адекватно понимать живую разговорную речь со всем ее эмоционально-экспрессивным содержанием. С этой целью в них включены и выделены жирным шрифтом разговорные клише и устойчивые выражения, частотные в речи русских. Они, как правило, представляют трудности при восприятии, так как реципиент старается декодировать их только на семантической основе, что иногда не только невозможно, но и может вызвать недоумение. Так, например, иностранцы, даже владеющие в достаточной степени русским языком, часто не способны понять, когда мы, отвечая на вопрос, например, *Ты едешь на экскурсию?* отвечаем *Да нет, у меня нет времени*. Иногда содержанием реплики оказывается эмоция, а не семантический компонент. Так, *Что вы говорите!* – это не вопрос, а выражение эмоции удивления. Необязательно, конечно, добиваться активизации подобных структур. Достаточно ставить задачу обнаружения их в речи и понимания их эмоционально-коммуникативной роли.

Важную роль, как нам представляется, играют задания на основе «сюжетных» рисунков. Их цель облегчить переход от учебной коммуникации к реальной. Учащиеся, используя заданный визуальный ряд и свою фантазию, самостоятельно строят свои высказывания.

После выполнения этих заданий учащимся предлагаются вопросы рубрики *Давайте поговорим!*, которая представляет собой не что иное, как вывод в речь, проверку умения применить на практике только что изученный материал, обобщить его и творчески реализовать.

Следующий раздел – *Повторение – мать учения* – служит целям обобщения и контроля изученного материала, позволяет вспомнить новые слова урока, причем мы добавляем в словник некоторые важные, с нашей точки зрения, лексические единицы темы. Освоив этот материал, слушатели выполняют задания, позволяющие определить, насколько твердо он усвоен.

Отдельно надо сказать о рубрике «Внеклассное чтение». В него включены самые разные по содержанию и стилю тексты: художественные, публицистические, научно-популярные. Тексты отобраны в соответствии с принципом лингвокультурологической ценности и могут использоваться в качестве аудиторного или домашнего чтения. Как показывает опыт, многие преподаватели убеждены в обязательности работы над такими текстами. В действительности они также могут быть рассмотрены и как избыточный материал и безболезненно «отсечены», если группа слабая.

Возможности варьирования учебного материала заложены и в рабочей тетради. Ориентируясь на возможности группы, преподаватель может брать какой-то материал и отказываться от некоторых заданий. Каждый урок включает разнообразные виды упражнений. Особое место отводится заданиям на развитие навыков письменной речи и аудирования. В каждом уроке имеется тест, проверяющий понимание текста рубрики *Внеклассное чтение*. В конце рабочей тетради располагаются ключи к тестам, что позволяет преподавателям «экономить» время на их проверке. Это позволяет также предложить студентам самим проверить написанный тест.

Особо следует отметить то, что типы упражнений и их содержание максимально приближены к требованиям базового уровня ТРКИ. Такой формат позволяет рассматривать рабочую тетрадь и как пособие для подготовки к прохождению государственного тестирования соответствующего уровня.

Работа над комплексом продолжается. Только что вышла «Книга для преподавателя» к первой части учебника. Ее цель помочь преподавателям, особенно начинающим или не имеющим специального филологического образования (что часто бывает на курсах русского языка за рубежом), наиболее эффективно работать по учебному комплексу «Жили-были». В книге имеется развернутое предисловие, в котором даются рекомендации общеметодического характера, и комментарии к каждому уроку, представляющие собой поурочное «методическое сопровождение».

В настоящее время заканчивается работа над грамматическим комментарием. О необходимости еще одной составляющей комплекса – грамматики – нам все время повторяют преподаватели курсов русского языка, работающие за границей. Дело в том, что в европейской традиции грамматический комментарий на родном языке – неотъемлемая часть любого учебника. Видимо и нам не стоит лишать обучаемых этого привычного для них материала. Кроме того, поскольку наш учебник используют в основном на курсах русского языка за рубежом, это оказывается важным еще по двум причинам. Во-первых, вне языковой среды нельзя рассчитывать на живое и каждодневное «подкрепление» в реальном общении изучаемых грамматических моделей, как это происходит при обучении в России, где слушатели курсов вольно и невольно оказываются в живом языковом потоке. Во-вторых, на курсах часто обучаются слушатели, которые (иногда даже в силу возраста) нуждаются в дальнейшем, а иногда и многократном уяснении грамматического материала, который им объясняли на уроке. В этом случае они могут использовать грамматический комментарий для самостоятельной работы дома.

Л. П. Клобукова, Л. В. Красильникова, А. Г. Матюшенко
Московский государственный университет
имени М.В.Ломоносова

Специфика контингента иностранных учащихся-филологов в системе
современной российской высшей школы

Иностранные учащиеся-филологи традиционно выступают как самостоятельный объект методического изучения и описания. Как известно, ещё в 1970–1980-е годы были разработаны основополагающие лингвометодические принципы, определяющие специфику обучения русскому языку данного контингента [Лобанова, Слесарева 1979, 1980; Щукин 1984]; создан учебный комплекс для иностранных студентов-филологов [Учебник... первый год 1981; Учебник... второй год 1982; Учебник... третий год 1980; Учебник... четвёртый–пятый годы 1980].

В то же время сегодня как никогда актуальным является анализ специфики указанного контингента в свете структурных изменений современной российской высшей школы. Тенденции глобализации и интернационализации, наблюдающиеся в современном мире, проявили себя в интеграционных процессах в сфере образования и рынка труда. В конце 1990-х годов европейские страны выразили стремление к созданию единого образовательного пространства. В 2003 году, в связи с потребностью интеграции российского высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство, Россия присоединилась к Болонской конвенции; началась структурная перестройка в системе российского высшего образования, которая в настоящее время находится в завершающей стадии.

В рамках этого процесса происходит постепенный переход к многоуровневой системе подготовки специалистов, в которой прежде всего выделяются две ступени собственно высшего образования (бакалавриат и магистратура) и третья ступень, предполагающая осуществление научной деятельности в аспирантуре. Выделяемые уровни профессиональной подготовки специалистов обладают определенной самостоятельностью, так как учащийся может завершить свою учебу на ступени бакалавриата или магистратуры. В то же время в современном образовании все активнее реализуется идея непрерывного профессионального образования, т.е. организация трехуровневой системы образования в рамках бакалавриата, магистратуры и аспирантуры¹. Вопрос о выделении четвертого уровня, предусматривающего обучение в докторантуре и написание докторской диссертации, остается проблематичным, поскольку такой уровень образования в настоящее время пока сохраняется только в России и еще некоторых других странах мира, например в Китае.

Большой интерес к изменениям в российской системе высшего образования, влекущим за собой обязательное признание российского диплома в других странах, проявили иностранные граждане. Уже в 1990-е годы в вузах России появились новые регулярные контингенты иностранных учащихся филологического профиля: студенты-филологи на ступени бакалавриата и магистранты-филологи. Наблюдается рост числа иностранных аспирантов-филологов. Продолжается также приём иностранных учащихся, прежде всего граждан Китая, для обучения в докторантуре. Так, например, в течение последних 5 лет, с 2005 по 2009 год, на филологическом факультете МГУ имени М.В.Ломоносова обучались 124

¹ О специфике контингента иностранных учащихся гуманитарного профиля в свете трёхступенчатой системы высшего образования см. [Дунаева, Клобукова 2006].

иностранного студента по программе бакалавриата (с учётом участников программ «включённого обучения»), 62 магистранта, 35 аспирантов, 11 докторантов.

Уже сегодня иностранные граждане получили возможность последовательно пройти все три уровня высшего филологического образования в российских вузах; и всё большее число учащихся её используют. В то же время необходимо особо отметить тот факт, что многие иностранные магистранты и аспиранты приезжают в Россию уже после получения базового профессионального образования в рамках бакалавриата у себя на родине или же в других странах. Так, например, из упомянутых выше 62 иностранных магистрантов филологического факультета МГУ только 8 человек получили здесь же степень бакалавра. И эта специфика современного контингента иностранных учащихся, обучающихся на филологических факультетах российских вузов, должна получить соответствующее методическое осмысление и программное обеспечение, в частности, на кафедрах русского языка как иностранного (РКИ).

В этой связи следует подчеркнуть, что иностранные граждане, поступающие в магистратуру и в аспирантуру на филологические факультеты вузов России (в отличие от граждан, поступающих в бакалавриат), обнаруживают в результате входного тестирования разный уровень подготовки по русскому языку как иностранному – от I до III сертификационных уровней в рамках российской системы тестирования (ТРКИ). Проведенное нами исследование показало, что значительное число иностранных магистрантов и аспирантов-русистов получают степень бакалавра в своих странах на родном языке и изучают русский язык либо непосредственно перед приездом в Россию, либо в течение года на подготовительных факультетах российских вузов. Такие формы языковой подготовки обычно обеспечивают иностранным учащимся – будущим

магистрантам или даже аспирантам-русистам - владение русским языком только в объеме I сертификационного уровня. В то время как иностранные граждане, получившие степень бакалавра-филолога в России, к моменту поступления в магистратуру, как правило, демонстрируют III уровень владения РКИ.

Всё это создает особую лингвометодическую реальность, которая пока ещё только начинает становиться предметом специального осмысления методистами и преподавателями-практиками, работающими с иностранными учащимися филологических факультетов [см. об этом: Красильникова 2001, 2005]. Проблема заключается в том, что, если для иностранных бакалавров-филологов на кафедрах РКИ может и должна быть создана единая программа обучения, то для иностранных магистрантов и аспирантов необходимо разрабатывать вариативные программы с учетом целого ряда параметров. Так, для магистрантов филологического факультета МГУ имени М.Л.Ломоносова в настоящее время подготовлены четыре альтернативные программы, созданные с учетом как стартового уровня владения русским языком, так и будущей специализации учащихся (лингвистика или литературоведение) [см. об этом подробнее: Красильникова, Матюшенко, Одинцова 2009; Программа для магистрантов-литературоведов 2000; Программа-справочник для магистрантов-лингвистов 1988].

Необходимо особо подчеркнуть наличие еще одного параметра, с учетом которого следует разрабатывать вариативные программы обучения иностранных магистрантов-филологов. В соответствии с европейской практикой получения профессионального образования иностранные граждане, поступающие в магистратуру филологических факультетов вузов РФ, могут быть бакалаврами по нефилологическим специальностям. Такой вариант обучения допускается в том случае, если абитуриент успешно сдаёт

комплексный вступительный экзамен по направлению «Филология», который позволяет проверить базовый уровень филологической подготовки поступающего в магистратуру. Конечно, последующее обучение таких магистрантов требует значительного расширения типовой учебной программы в целом, что достигается включением в нее некоторых базовых филологических дисциплин (в том числе целого ряда теоретических курсов), отсутствующих в программах, предлагаемых магистрантам, окончившим бакалавриат в рамках обучения на филологическом факультете. Что же касается практического курса РКИ, то здесь, как правило, возникает необходимость углублённого изучения языка специальности. Все это позволяет восполнить пробелы в области предметного компонента коммуникативной компетенции учащихся.

Таким образом, как видим, новое поколение программ для иностранных учащихся филологического профиля создается с ориентацией на личностно-деятельностный (коммуникативно-деятельностный) подход к обучению, в соответствии с которым в центр методической системы выдвигается учащийся как активный субъект учебной деятельности. Вследствие этого цели обучения, способы и методы их достижения, содержание учебных программ и средств обучения определяются на основе учета коммуникативных потребностей, мотивов, интересов и речевых возможностей самого студента.

В то же время ориентированность современной российской высшей школы на европейские стандарты обучения диктует необходимость применения (наряду с личностно-деятельностным подходом) компетентностного подхода к обучению, разработке программного обеспечения учебного процесса и подготовке на этой основе нового поколения средств обучения. Компетентностный подход нацеливает процесс обучения на практический результат – способность и готовность учащегося к

эффективной и продуктивной деятельности (в том числе речевой!) в различных социальных сферах коммуникации. В соответствии с компетентностным подходом конечным результатом обучения иностранному языку является достижение определенного уровня коммуникативной компетенции (КК)², формирование языковой личности, способной к деятельности на языке в различных социально значимых ситуациях.

Рассмотрим под этим углом зрения общую систему компетенций, которыми должен обладать современный филолог, для которого актуально общение в учебной, научной, педагогической, общественно-политической, административно-правовой, социально-культурной, а также в социально-бытовой (включающей область межличностных отношений) сферах деятельности.

В философии человек осмысливается в первую очередь как «субъект общественно-исторической деятельности и культуры» [ФЭС 1983: 769], через его бытие в мире. Для того чтобы совершать различные действия, заниматься разными видами деятельности, человек должен обладать определенной компетенцией, под которой понимается сумма необходимых

² В европейской теории и практике преподавания иностранных языков используется понятие «коммуникативная языковая компетенция» («Communicative language competence»), которая включает в себя: лингвистический компонент («linguistic component – lexical, phonological, syntactical knowledge and skills»), социолингвистический компонент («sociolinguistic component»), прагматический компонент («pragmatic component – knowledge, existencial competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation»). См.: [Совет Европы 1996; Общеввропейские компетенции 2001; 2003: 8].

для этого знаний, умений и личностных качеств. При этом целесообразно различать общие и профессиональные компетенции.

Общие компетенции обеспечивают деятельность субъекта в различных сферах коммуникации, независимо от его профессиональной ориентации, поэтому в их основе лежит мировоззрение и система ценностей личности, которые определяют отношение человека к миру, его место в обществе. Что же касается профессионально ориентированных сфер деятельности субъекта, то для них принято выделять общепрофессиональную и узкопрофессиональную компетенции. Общепрофессиональная компетенция – это родовое понятие, которое включает в себя целый ряд компонентов; сюда относят социально-коммуникативную компетенцию (способности субъекта к сотрудничеству в профессиональном коллективе), компетенцию самоуправления (способность организовывать процесс профессиональной деятельности, проявляя инициативу, самостоятельность, критичность по отношению к себе и др.), общегуманитарную компетенцию (имеется в виду система отношений человека к обществу, государству, природе, другим людям, самому себе, важных для профессиональной деятельности), научно-исследовательскую компетенцию (владение фундаментальной научной базой и современными подходами к исследованию научных проблем, креативность в процессе научной деятельности) и информационную компетенцию (владение современными средствами и методами научного познания) [Балыхина 2000: 49].

Что же касается структуры и содержания узкоспециальной (или собственно-профессиональной) компетенции специалиста, в нашем случае филолога, то она включает в себя, по мнению Т. М. Балыхиной, следующие составляющие: лингвистическую, литературоведческую, лингвокультуроведческую, научно-педагогическую, научно-психологическую, профессионально-коммуникативную (объединяющую в себе собственно-

коммуникативный и поведенческо-коммуникативный компоненты), лингводидактическую и иноязычную коммуникативную компетенции [Балыхина 2000: 51–59].

Последний из названных компонентов (иноязычная коммуникативная компетенция) в свете анализируемой нами проблематики – исследование специфики иностранных учащихся-филологов в системе современной российской высшей школы – требует особого рассмотрения. Для данной категории учащихся понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» трансформируется в понятие «русскоязычная коммуникативная компетенция», или «коммуникативная компетенция на русском языке».

Коммуникативная компетенция (КК) является краеугольным понятием современной теории и методики преподавания РКИ. И это не случайно. С одной стороны, сегодня основная цель обучения того или иного контингента учащихся формулируется как достижение заданного уровня коммуникативной компетенции. А с другой - внимание к феномену «коммуникативная компетенция» обострилось в последние десятилетия в связи с внедрением в российскую и зарубежную практику преподавания РКИ российской системы тестирования, основной целью которой является проведение единого независимого стандартизированного контроля для выявления того или иного уровня сформированности КК иностранных граждан.

Между тем в современной научной литературе существует много определений этого важнейшего термина, по-разному проводится и структурный анализ КК. Чаще всего КК определяется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов, Щукин 1999: 109].

Характеризуя компонентный состав КК как сложного научного понятия, различные авторы выделяют разное количество ее составляющих, предлагают различные термины для их номинации. Так, например, выделяют

такие виды компетенций, как речевая, языковая, лингвистическая, прагматическая, предметная, страноведческая, стратегическая, социокультурная, социолингвистическая, дискурсивная и другие. В свете тематики настоящей статьи нельзя не обратить внимание на ряд серьезных проблем, возникающих при анализе структуры КК учащихся-филологов.

С одной стороны, недостаточно последовательно, на наш взгляд, разграничиваются такие компоненты, как языковая и лингвистическая компетенции; в целом ряде работ (в том числе диссертационных) данные понятия используются как синонимы: «В структуре КК выделяют несколько составляющих: языковую (лингвистическую), речевую, прагматическую и др.» [Азимов, Щукин 1999: 109; см. также: Усенко 2009]. Однако такое недифференцированное употребление терминов «языковая компетенция» и «лингвистическая компетенция» допустимо, как кажется, только в тех случаях, когда речь идет не о филологических контингентах, применительно к которым данные понятия обозначают самостоятельные и чрезвычайно важные составляющие КК.

С другой стороны, не всегда четко по отношению к учащимся-филологам формулируются определения предметной, профессиональной и исследовательской компетенций, что ведет к недостаточно внятному разграничению соответствующих феноменов.

На наш взгляд, коммуникативная компетенция иностранных учащихся-филологов включает в себя следующие компоненты: языковой, речевой (иллокутивный), прагматический, социолингвистический, лингвистический, предметный, профессиональный (педагогический), исследовательский и культурно-страноведческий. Филологическая специфика таких составляющих коммуникативной компетенции, как языковая (умение правильно использовать языковые средства), речевая (умение строить речь в соответствии с иллокутивным заданием, с реализуемой интенцией), дискурсивная (способность соединять предложения в связное сообщение,

используя для этого различные синтаксические и лексические средства), прагматическая (уместность выражаемой интенции ситуации общения) и социолингвистическая (способность понимать и продуцировать речь, соответствующую данному социолингвистическому контексту акта коммуникации), проявляется в более высоком уровне требований, предъявляемом к знаниям, навыкам и умениям, которые учащиеся должны приобрести, поскольку в качестве конечной цели обучения иностранных филологов «выдвигается свободное владение языком в его устной и письменной формах в границах, близких к уровню владения языком его носителями, приобретение знаний о системе языка и умений пользоваться такими знаниями в будущей профессиональной деятельности педагога или переводчика» [Методика 1990: 21].

Лингвистическая же компетенция, в отличие от языковой, характеризует способность иностранного филолога объяснить правильность и уместность или неправильность и неуместность того или иного речевого действия, сформулировать соответствующее правило, привести исключения из него и др.

Особого внимания при осмыслении специфики контингента иностранных учащихся-филологов (бакалавров, магистрантов и аспирантов), а также при разработке современных программ обучения для данных категорий учащихся требуют такие компоненты КК, как предметная, исследовательская и профессиональная (педагогическая), не всегда, как отмечалось выше, последовательно дифференцируемые в современной теории и практике преподавания РКИ. Предметная компетенция филолога заключается во владении основными понятиями и терминами филологических наук, в умении ориентироваться в научной и учебной литературе по специальности, в наличии у учащихся представлений об истории развития науки, различных научных направлениях и школах.

Исследовательская и профессиональная составляющие коммуникативной компетенции отражают два основных вида деятельности иностранных филологов: научную и преподавательскую. Исследовательская компетенция касается способности учащихся-филологов заниматься научной деятельностью, вести самостоятельные исследования, владеть современными подходами к осмыслению актуальной научной проблемы, методами и технологиями научной деятельности. Особой спецификой отличается профессиональный (педагогический) компонент КК, который обеспечивает умение преподавателя-филолога на базе всех остальных составляющих КК (прежде всего языковой, речевой, лингвистической и предметной компетенций) организовать учебный процесс: выявить коммуникативные потребности учащихся, составить соответствующую учебную программу, сформировать текстотеку курса, адекватную целям и задачам контингента, подобрать систему упражнений и заданий, организовать речевую практику, разработать систему текущего, поэтапного и итогового контроля и др. Именно такие профессиональные умения и качества должны отличать квалифицированного преподавателя русского языка и литературы. И, конечно, чрезвычайно важной для будущих преподавателей русского языка и литературы является культурно-страноведческая компетенция, благодаря которой они в процессе своей профессиональной деятельности смогут успешно формировать у учащихся образ России, передавать им свои знания о русской культуре во всем ее многообразии.

Особо следует подчеркнуть то обстоятельство, что в процессе методического осмысления компетентностной структуры языковой личности иностранных учащихся-филологов необходимо в обязательном порядке учитывать акценты, связанные, во-первых, со спецификой задач, стоящих перед той или иной формой обучения (бакалавриат, магистратура и

аспирантура), а во-вторых, с особенностями узкого профиля обучения, а именно с проблемой профессиональной подготовки лингвистов или литературоведов. Так, для студентов, обучающихся по программе бакалавриата, наиболее существенны компетенции, обеспечивающие речевое общение прежде всего в учебной сфере деятельности. На следующих уровнях профессиональной подготовки иностранных учащихся, при всей важности учебной сферы, на первое место у магистрантов выходят учебно-научная и профессиональная (педагогическая) сферы деятельности, а у аспирантов - собственно научная сфера, что предполагает в каждом случае актуализацию особых компонентов коммуникативной компетенции из числа указанных выше. В частности, на этих этапах особое внимание следует уделять формированию профессионального (педагогического) и исследовательского компонентов КК, что должно найти отражение в программно-методическом обеспечении процесса обучения данных категорий учащихся.

Что же касается своеобразия подготовки лингвистов и литературоведов, то для первых наиболее важна лингвистическая компетенция, для вторых – литературоведческая, а также культурно-страноведческая и общегуманитарная компетенции, хотя, разумеется, лингвистам также нужны знания в области литературы и культуры, а литературоведам – в области теоретической лингвистики. Данное разграничение весьма существенно для магистрантов и тем более для аспирантов, с их узкопрофессиональными задачами обучения, и менее значимо для бакалавров, получающих прежде всего общегуманитарную и общефилологическую подготовку. Отсутствие узкой специализации у бакалавров прямо предусмотрено программой обучения, ведь выпускники бакалавриата обычно работают учителями в школах или гимназиях, где в равной степени востребованы все указанные компетенции. Выпускники же

магистратуры и тем более аспирантуры как правило работают в вузах, где разграничение «лингвист – литературовед» весьма актуально.

Конкретное соотношение профессионально-предметных компетенций, важных для выпускников бакалавриата и магистратуры филологических факультетов российских вузов, определяются Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования [Государственный образовательный стандарт - бакалавр филологии 2000; Государственный образовательный стандарт - магистр филологии 2000; см. также: Стандарт ТРКИ-3 1999: Стандарт ТРКИ-3 модульный 1999:], разрабатываемыми на их основе программами обучения бакалавров, магистрантов и аспирантов, которые определяют уровень знаний и умений учащихся-филологов разных ступеней и профилей подготовки. Данные программы, а также календарно-тематические планы включают в себя соответствующие дисциплины, изучение которых происходит в рамках лекционных курсов, на практических занятиях и спецсеминарах, а также при написании выпускных квалификационных работ или диссертаций (магистерской или кандидатской). При этом языковую базу и возможность развивать и совершенствовать свои речевые умения как основу при получении профессии «филолог» иностранные учащиеся получают на практических занятиях по РКИ, прежде всего в рамках аспекта «Язык специальности».

Таким образом, как видим, сегодня в условиях завершающейся перестройки российской высшей школы весьма актуально проведение дополнительных специальных исследований (в том числе диссертационного характера), направленных на детальное изучение и методическое осмысление специфики различных контингентов иностранных учащихся, получающих высшее образование на филологических факультетах российских вузов. Решение проблем, обозначенных в статье, будет

способствовать совершенствованию программного обеспечения данных категорий учащихся, подготовки для них нового поколения адекватных средств обучения, повышению эффективности учебного процесса в целом.

Литература

Азимов, Щукин 1999: Азимов Э.Г, Щукин А.Н. Словарь методических терминов. Санкт-Петербург, 1999.

Балыхина 2000: Балыхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования. Методические проблемы обучения русскому языку. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание. – М.: Изд-во МГУП, 2000.

Государственный образовательный стандарт - бакалавр филологии 2000: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520300 – Филология. Степень – бакалавр филологии. – М., 2000.

Государственный образовательный стандарт - магистр филологии 2000: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520300 – Филология. Степень – магистр филологии. – М., 2000.

Дунаева, Клобукова 2006: Дунаева Л. А., Клобукова Л. П. Контингенты иностранных учащихся гуманитарного профиля в свете трехступенчатой системы подготовки специалистов // Язык. Литература. Культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей. Выпуск 2. М.: МАКС Пресс, 2006.

Красильникова 2001: Красильникова Л. В. Обучение русскому языку иностранных филологов: вчера, сегодня, завтра // «Вестник Московского университета». Серия 9 "Филология". – 2001 – № 6.

Красильникова 2005: Красильникова Л. В. Традиционное и новое в обучении иностранных студентов-филологов // Изучение русского языка и русской культуры в странах АТР: 15 лет РКИ на Дальнем Востоке: Тезисы 2-ой международной научно-практической конференции 13–14 апреля 2005 г. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного гос. университета, 2005.

Красильникова, Матюшенко, Одинцова 2009: Красильникова Л. В., Матюшенко А. Г., Одинцова И. В. К вопросу о специфике обучения русскому языку иностранных магистрантов-литературоведов // Язык. Литература. Культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей. Выпуск 5. М.: МАКС Пресс, 2009.

Лобанова, Слесарева 1979: Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Содержание практического курса русского языка для филологов // Журнал «Русский язык за рубежом». – 1979. – №1. – С. 72–77.

Лобанова, Слесарева 1980: Лобанова Н. А., Слесарева И. П., Хавронина С. А. Практический курс русского языка для филологов // Теория и практика преподавания русского языка и литературы: Роль преподавателя в процессе обучения; Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1980. – С. ...

Методика 1990: Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение). – М.: «Русский язык», 1990.

Общеввропейские компетенции 2001; 2003: Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – Cambridge University Press, 2001; рус. пер., 2003.

Программа для магистрантов-литературоведов 2000: Программа по русскому языку для иностранных магистрантов-литературоведов. Язык специальности (научный стиль речи) / Э. И. Амиантова, Е. Л. Бархударова,

Л. В. Красильникова, А. Г. Матюшенко, И. В. Одинцова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.

Программа-справочник для магистрантов-лингвистов 1988: Программа-справочник по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов, обучающихся на филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова / Сост.: Бархударова Е. Л., Грекова О. К., Калинина Л. Т., Лариохина Н. М., Одинцова И. В., Туманова Ю. А. / Отв. ред. Туманова Ю.А. . – М.: Изд-во МГУ, 1988.

Совет Европы 1996: Совет Европы (Council of Europe). Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». – Страсбург, 1996.

Стандарт ТРКИ-3 модульный 1999: Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология» / Амиантова Э. И., Балыхина Т. М., Величко А. В., Ельникова С. И., Красильникова Л. В., Маерова К. В., Матюшенко А. Г., Минакова Н. А., Панков Ф. И., Туманова Ю. А., Шаклеин В. М. – М.–СПб.: «Златоуст», 1999.

Стандарт ТРКИ-3 1999: Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение / Иванова Т. А., Попова Т. И., Рогова К. А., Юрков Е. Е. – М.–СПб.: «Златоуст», 1999.

Усенко 2009: И.Ю.Усенко «Коррекция грамматических навыков при формировании коммуникативной компетенции в области говорения у иностранных учащихся». Автореферат ... канд. пед. наук, Санкт-Петербург, 2009.

Учебник... первый год 1981: Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: Основной курс: Первый год обучения / Войнова Е. И. , Матвеева В. М., Аверьянова Г. Н. – М.: «Русский язык», 1981.

Учебник... второй год 1982: Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: Основной курс: Второй год обучения. – М.: «Русский язык», 1982.

Учебник... третий год 1980: Лобанова Н. А. , Слесарева И. П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (третий год обучения) / Под ред. В. Г. Гака – М.: «Русский язык», 1980.

Учебник... четвёртый–пятый годы 1980: Лобанова Н. А. , Слесарева И. П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (четвёртый-пятый годы обучения) / Под ред. В. Г. Гака. – М.: «Русский язык», 1980.

ФЭС 1983: Философский энциклопедический словарь. – М.: «Сов. энциклопедия», 1983.

Щукин 1984: Щукин А. Н. Аспектно-комплексный принцип в обучении филологов-русистов // Журнал «Русский язык за рубежом». – 1984 – №4.

Ременцов А.Н.

Кузнецов А.Л.

Кожевникова М.Н.

Московский автомобильно-дорожный институт

(Государственный технический университет)

Использование учебного пособия «Из истории России XX века» в целях межкультурной адаптации иностранных учащихся

Наблюдающийся в последние годы интерес к вопросам межкультурной коммуникации и адаптации иностранных учащихся свидетельствует, с одной стороны, об усилении гуманистической направленности отечественного образования, то есть о более внимательном отношении к личности учащегося, а с другой стороны – об активном поиске новых путей развития в области обучения иностранных граждан. Численность иностранных учащихся в российских вузах с конца 90-х гг. ежегодно увеличивается и в настоящее время превысила 100 тысяч человек. [Арефьев, Шереги: 2009] Данная положительная тенденция, демонстрирует постепенное возвращение позиций отечественного образования, утраченных в начале 90-х гг., и одновременно ставит новые задачи перед вузами, принимающими на обучение иностранных граждан.

В практике работы с иностранными учащимися происходит взаимодействие представителей различных национальных культур, и чем дальше отстоят культуры, тем острее возникает проблема межкультурного взаимодействия, которая может быть решена в процессе адаптации. Адаптация как психолого-педагогическое явление представляет собой процесс приспособления учащегося к новым условиям внешней среды (в качестве которой могут выступать образовательная среда, социокультурная среда, национальная среда или, как в случае с учащимся-иностранцем, их сочетание). Всё это имеет особое значение в период довузовской подготовки иностранного учащегося.

Межкультурная адаптация является одним из видов социально-психологической адаптацией иностранного учащегося, наряду с учебной, языковой, бытовой и другими её видами. Она возникает в процессе межкультурной коммуникации представителей различных национальных общностей. Часто в научной литературе можно встретить также термины «социокультурная адаптация» и «аккультурация». Не углубляясь в проблему научной терминологии, отметим, что термин «аккультурация» является заимствованным из трудов западных (прежде всего, американских) ученых, которые первыми начали изучать проблему вхождения индивида в новую национальную среду – Р. Редфильд, М. Херсковиц, Дж. Бери, К. Оберг и др. [Мнацаканян 2004: 18–21]. Социокультурная адаптация подразумевает приспособление к новой социальной среде, освоение новой социальной роли, но не обязательно содержит национальный компонент [Шпак 1992: 398]. С другой стороны, межкультурная адаптация всегда связана с попаданием индивида в чужую национальную среду, поэтому, если речь идет об иностранном учащемся, представляется правильным использование именно этого термина. Межкультурная адаптация – это сложный процесс, в случае успешного завершения которого человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, принимая ее традиции как свои собственные и действуя в соответствии с ними [Стефаненко 2007: 332–333].

Для того чтобы иностранный учащийся смог адаптироваться в российском языковом и культурном обществе, необходимо выполнение нескольких условий. Первое и, безусловно, главное – овладение русским языком в объеме, достаточном для бытового общения и осуществления учебной деятельности. Второе условие – овладение огромным объемом страноведческой информации, которая включает в себя самый широкий круг сведений о стране – истории, экономике, географии, политическом строе, традициях, этикете, культуре и т.д. – без владения которыми невозможна успешная межкультурная коммуникация. Предметом страноведения является «определенным образом отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, включаемая в учебный процесс с целью решения образовательных и интеллектуальных задач обучения и связанная с

обеспечением коммуникативных потребностей учащихся, реализуемых на русском языке» [Прохоров 2003: 248].

Нужно отметить, что преподавание иностранным учащимся страноведения зачастую затрудняется недостатком учебных пособий. Несмотря на большую востребованность, ощущается нехватка учебной литературы для иностранцев, посвящённой российской истории, культуре, экономике и пр. Как отметила в одном из своих докладов Президент МАПРЯЛ Вербицкая Л.А., «нас не может не беспокоить, что преподаватели многих кафедр до сих пор работают по учебникам, написанным еще в советское время. Перед нами стоит задача создать новое поколение учебников, в том числе и мультимедиа-комплексов, для разных профилей обучения с учетом появившихся в последние годы образовательных стандартов и лингводидактических описаний русского языка» [Вербицкая 2006: 95].

Проблема систематического обновления методического обеспечения при работе с иностранными учащимися, действительно, крайне важна. Изменяется национальный состав граждан, приезжающих на обучение в российские вузы, меняются требования, предъявляемые ими к образованию, а также приоритеты в выборе будущей специальности. Дополнительная трудность заключается в том, что создание учебных пособий для иностранных учащихся должно происходить при тесном сотрудничестве специалистов в области РКИ и изучаемой дисциплины (историков, экономистов и т.д.), поскольку любое учебное пособие для иностранных граждан рассчитано на определенный уровень владения русским языком, а это накладывает серьёзные ограничения на объем и стиль изложения учебного материала.

Результатом такого сотрудничества стало, в частности, вышедшее в издательстве «Русский язык. Курсы» учебное пособие «Из истории России XX века», созданное на подготовительном факультете МАДИ (ГТУ) при поддержке фонда «Русский мир». Перед авторами пособия стояло несколько задач страноведческого, межкультурного и лингвистического характера.

Во-первых, необходимо обеспечить иностранных учащихся (в первую очередь – слушателей центров довузовской подготовки) актуальными

знаниями в области современной российской истории. Для этого из огромного массива исторической информации, связанной с историей России XX – начала XXI века, необходимо было отобрать наиболее важные и интересные события и факты с точки зрения учащегося-иностранца.

Во-вторых, отобранные исторические факты должны быть изложены на таком уровне, который был бы понятен иностранцу, владеющему русским языком в объеме базового и первого сертификационного уровней. Учитывая сложность и многообразие исторического материала, нужно было тщательно отобрать лексику, найдя компромисс между информативностью текстов и их доступностью для иностранных учащихся. Данная задача осложнялась тем, что иностранные учащиеся не владеют тем набором фоновых знаний, которые имеют носители русского языка, поэтому многие понятия необходимо дополнительно раскрывать (например, «карточки», «меценат», «блокада» и многие другие). При этом было важно, чтобы ограничение в употреблении, например, терминов не обедняло текст, не снижало его учебной ценности. Что касается грамматического наполнения, то здесь авторы стремились по возможности избавиться от сложных синтаксических конструкций, строить фразу так, чтобы новое понятие или имя собственное находилось в именительном падеже, избегать причастных и деепричастных оборотов и т.д.

С целью ознакомления иностранных учащихся с новой лексикой и основными грамматико-синтаксическими конструкциями уроков, в каждом разделе предлагается ряд заданий: во-первых, найти в словаре значение ключевых новых слов; во-вторых, с помощью преподавателя определить значение новых слов по синонимии (антонимии) с уже известными, либо по составу (для сложносоставных слов); в-третьих, обратить внимание на конструкции, наиболее часто встречающиеся в данном разделе и понять их значение. Авторы сознательно не стали ограничиваться словарем и включили в предтекстовую часть задания, развивающие языковую догадку иностранных учащихся: известно, что слова, о значении которых учащийся смог догадаться самостоятельно, запоминаются лучше, чем найденные в словаре.

Наконец, при создании пособия авторы помнили о его роли в межкультурной адаптации учащихся. Знание истории страны изучаемого языка способствует снижению межкультурной напряженности, помогает иностранцу лучше ориентироваться в современной ситуации, понимать национальные традиции и менталитет русского человека. Успешная межкультурная адаптация невозможна без преодоления стереотипов, которые сложились в отношении чужой национальной культуры. К сожалению, в последние годы наблюдается очень низкий уровень знания иностранными учащимися российской истории и культуры, а существующие знания зачастую не отражают реальных событий, явлений, тенденций.

Авторы стремились не просто восполнить этот пробел, но и сформировать позитивное отношение к российской истории, подчеркивая, например, решающую роль нашей страны в победе над фашизмом, в мирном освоении космоса. С этой же целью в пособие были включены разделы, посвященные выдающимся деятелям науки и техники, а также отечественным достижениям в различных областях культуры и искусства.

Вопросы и задания, завершающие каждый раздел, призваны не только проконтролировать усвоение изученного материала, но и предложить учащимся беседу по пройденным темам, выяснить, какие исторические проблемы показались им наиболее близкими и интересными, побудить к дальнейшему изучению российской истории и культуры.

В качестве адресата пособия авторы наряду с учащимися центров довузовского обучения российских вузов рассматривают также слушателей действующих за рубежом курсов русского языка, а также иностранных студентов и школьников, изучающих русский язык в своих странах.

Исходя из потребностей адресатов пособия, авторы включили в него 8 глав: «Географические сведения о России», «Высшее образование», «Внешняя политика», «Экономическое развитие», «Атомная энергетика и космические исследования», «Транспорт», «Деятели науки, техники и инженерного дела», «Культура».

Географические сведения о России не случайно излагаются в первом разделе, так как из собственного опыта преподавания, как на подготовительном факультете, так и в зарубежных командировках, авторы

знают, что многие иностранцы, изучающие русский язык, плохо представляют себе место России на карте мира в самом прямом значении этого слова. Поэтому в главу о географии авторы включили сведения об изменении территории и государственных границ России на протяжении XX века, ее рельефе, климате, природных зонах, водных и других природных ресурсах, этническом и религиозном составе населения, государственном устройстве и формах правления, географии промышленности и сельского хозяйства.

Второй раздел, посвящённый образованию, является наименьшим по объёму, но для авторов имеет принципиальное значение. Мы убеждены, что иностранцы, изучающие русский язык, для своей межкультурной адаптации должны иметь определённое представление о российской высшей школе. Высшее образование в России уже более 100 лет является неотъемлемой частью мировой образовательной системы, привлекая своим качеством, в том числе и иностранных студентов. Россия наряду с США, Великобританией, Германией и Францией находится в числе главных экспортеров образовательных услуг. Особенно важен факт, что все вузы в бывших среднеазиатских республиках Советского Союза, а также в Казахстане, были созданы в период существования единого государства. Именно тогда там сформировалась функционирующая до настоящего времени система высшего образования: инженерного, гуманитарного, сельскохозяйственного, медицинского и др., появились национальные кадры квалифицированных специалистов.

Третья глава посвящена анализу внешней политики России (Советского Союза) на протяжении XX века. В ней отражено место России в системе международных отношений данного периода. Значительное внимание уделено участию нашей страны в двух мировых войнах, а также иностранной военной интервенции 1918–1922 гг. При рассмотрении истории Второй мировой войны авторы сделали акцент на героическом подвиге нашего народа, благодаря которому антигитлеровской коалиции удалось уберечь мир от нацизма. В текстах главы приводятся конкретные факты, подтверждающие, что в XX веке наша страна неоднократно выступала за создание системы международной безопасности, выдвигала инициативы по

мирному разрешению международных конфликтов. Логическим продолжением этих инициатив являются недавние предложения президента России Д.А. Медведева о создании новой системы международных отношений, основанной на принципах многополярности.

В четвертой главе рассказывается об основных этапах экономического развития нашей страны, начиная с рубежа XIX и XX веков, когда на базе реформы 1861 г. в России активно развивался капитализм. В этот период страна постепенно выдвинулась на ведущие роли в мире в сельском хозяйстве, добыче нефти, железнодорожном строительстве.

Последующие темы дают иностранцам представление о развитии нашей экономики в период между двумя мировыми войнами: последовательно в 1917–1921 гг., 1921–1925 гг., 1925–1940 гг. Развитие экономики в годы Великой Отечественной войны, а также восстановление народного хозяйства непосредственно в послевоенный период предваряют заключительные темы, связанные с промышленным и сельскохозяйственным производством, строительством и транспортом во второй половине XX века, а также с новым этапом, приходящимся на начало XXI века.

Некоторые общеэкономические проблемы России раскрываются в главах об атомной энергетике и космических исследованиях и о развитии транспорта. В них проводится мысль о том, что Россия это страна с высокоразвитой экономикой и всемирно признанными заслугами в науке и технике, достигнутыми благодаря учёным мирового уровня: М.В. Келдышу, К.Э. Циолковскому, С.П. Королеву и многим другим. Важным фактографическим материалом в формировании реального образа России служит роль нашей страны в развитии мировой атомной энергетике: первая в мире АЭС, построенная в 1954 г. недалеко от Москвы в г. Обнинске, первый в мире атомный ледокол (1959 г.), положивший начало новому этапу в эксплуатации Северного морского пути.

Не менее впечатляющи успехи нашей страны в освоении космоса: запуск искусственного спутника Земли (1957 г.), полет Юрия Гагарина (1961 г.), групповой полет А.Г. Николаева и П.П. Поповича (1962 г.), первая женщина в космосе В.В. Терешкова (1963 г.), выход в открытый космос А.А.

Леонова (1965 г.), запуск орбитальной станции «Мир» (1986 г.). При этом Россия активно сотрудничает в космических исследованиях со многими странами: США, Японией, Канадой, Германией, Францией, Китаем, Индией, Казахстаном и др., т.е. не замыкается в рамках узконациональных интересов, но выступает за широкое интернациональное сотрудничество.

Уделено внимание достижениям России в транспортной сфере. Например, вторая после Англии железная дорога была построена в 1837 г. между Санкт-Петербургом и Царским Селом, а уже на рубеже XIX и XX веков по железнодорожному строительству мы вышли на первое место в мире. Эти позиции не утеряны до настоящего времени: Россия занимает первое место по протяженности электрифицированных магистралей, второе – по общей протяженности дорог, и третье – по перевозкам грузов, грузообороту и перевозкам пассажиров. Первый легковой автомобиль в России был выпущен чуть позже, чем в Германии (1901 г.), а первый грузовик был сделан в России. Трубопроводный транспорт обязан своему рождению нашей стране, поскольку первый нефтепровод построен в 1897–1907 гг. между Баку и Батуми. Современная сеть нефте- и газопроводов на территории России имеет огромное значение не только для нашей страны, но и для многих государств Европы, а в недалеком будущем и Азии. В настоящее время транспорт – необходимый компонент функционирования экономики и в целом существования любого государства. Роль транспорта в России особенно важна, учитывая ее огромную территорию.

Следующая глава посвящена выдающимся деятелям российской науки и техники. Объем пособия заставил авторов сильно ограничить их список, в который в результате вошло около 15 имён. При этом ученые были разделены на три группы: представители естественных наук, медики и физиологи, инженеры. На наш взгляд, такое разделение позволяет читателю при желании сконцентрировать внимание на той области науки, которая ему наиболее интересна.

Среди представителей естественных наук выбраны, в частности Ж.И. Алферов, лауреат Нобелевской премии, сформировавший новое направление в физике – физику гетероструктур, электронику и оптоэлектронику на их основе; В.И. Вернадский – знаменитый

естествоиспытатель, чье учение о взаимодействии природы и общества оказало сильное влияние на формирование экологического сознания; А.М. Прохоров – лауреат Нобелевской премии, создатель лазера, одного из трех главных изобретений XX столетия, наряду с компьютером и практическим использованием атомной энергии; А.Д. Сахаров – выдающийся физик-теоретик, автор книги «Теория магнитного термоядерного реактора»; Н.Н. Семёнов, лауреат Нобелевской премии, гениально предвидевший необходимость тесного взаимодействия трех наук – физики, химии и биологии (с опорой на математику), практически создавший новую науку – биохимическую физику.

Велики достижения российских ученых и в области медицины и физиологии. В пособии названо лишь несколько имён. Среди них Н.И. Бурденко, выдающийся нейрохирург, Н.И. Вавилов – биолог, генетик, создавший современное учение о биологических основах селекции и учение о центрах происхождения культурных растений. Наконец два лауреата Нобелевской премии, первыми из наших соотечественников, получивших эту высокую награду в самом начале XX века, И.И. Мечников – один из основоположников эволюционной патологии, микробиологии, иммунологии, а также И.П. Павлов – создатель учения о высшей нервной деятельности, которое стало одним из главных направлений в физиологии.

В нашей стране традиционно сильные инженерные школы, что нашло отражение в пособии. Среди упомянутых в нём имён выдающихся ученых-инженеров Н.Е. Жуковский – основоположник современной гидро- и аэродинамики; А.Н. Крылов – создатель теории корабля, разработавший приемы вычисления его основных характеристик: плавучести и устойчивости; А.Н. Туполев – выдающийся авиаконструктор; В.Г. Шухов – крупный инженер-строитель и ученый, по чьему проекту был построен первый нефтепровод, проектировщик танкеров, строитель знаменитой радиобашни на ул. Шаболовка в Москве.

Тексты заключительной восьмой главы рассказывают об основных периодах развития русской культуры XX века: Серебряном веке, советском и постсоветском периодах, культуре русского зарубежья. Среди упоминаемых видов искусства – живопись, скульптура, архитектура, музыка, театр, кино.

Надеемся, что имена И. Репина и В. Васнецова, А. Бенуа и К. Сомова, Б. Кустодиева и П. Кончаловского, К. Малевича и М. Шагала привлекут иностранцев в российские музеи, а рассказ об архитектурных памятниках Москвы, Санкт-Петербурга и других городов вызовет желание увидеть их своими глазами. Кто-то из иностранных учащихся захочет познакомиться с русской музыкой и киноискусством, что вполне доступно, учитывая современные аудиовизуальные средства.

Работая над пособием, мы полностью разделяли высказанную в недавно вышедшей монографии С.К. Милославской озабоченность тем, что у граждан большинства стран мира очень мало возможностей получить истинное и сколько-нибудь полное представление о российской действительности. Среди источников их знаний можно назвать учебники русского языка как иностранного, однако на начальном этапе обучения они концентрируют внимание учащихся, как правило, на лингвистическом аспекте. Другим источником являются школьные и университетские учебники и учебные пособия по географии, всемирной истории, мировой литературе и т.д. Однако, содержащаяся в них информация о России и её народе носит выборочный и краткий характер, а часто такой информации и вовсе нет. Более того, многие зарубежные учебники не свободны от политической конъюнктуры, равно как конфессиональных и этнокультурных стереотипов, а значит и не создают реальный образ России. Еще более искаженный образ складывается у иностранцев под влиянием средств массовой информации [Милославская 2008: 25, 54–55, 67–85].

Надеемся, что пособие хотя бы частично поможет решению этой проблемы, поскольку даёт достаточно полное представление о развитии нашего государства на протяжении минувшего и в начале XXI веков, и ускорит процесс межкультурной адаптации иностранцев, изучающих русский язык. Надеемся также, что отобранные авторами средства презентации языкового материала на базовом и первом сертификационном уровнях общего владения русским языком сделают пособие востребованным в разных формах изучения русского языка как иностранного.

Литература:

1. Арефьев А.Л., Шереги А.Ф. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Вып.6. – М., 2009
2. Вербицкая Л.А. Актуальные проблемы сохранения и развития русского языка. – Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». – М., 2006.
3. Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. – М., 2008.
4. Мнацаканян И.А. Адаптация учащегося в новых социокультурных условиях: автореф. ...дис. канд. псих. наук. – Ярославль, 2004.
5. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. РКИ. – М., 2003.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М., 2007.
7. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизмы реализации: дисс. ...докт. соц. наук. – Кемерово, 1992.

Сведения об авторах:

Ременцов А.Н. – доктор пед. наук, профессор, проректор по международным связям МАДИ (ГТУ)

Кузнецов А.Л. – канд. ист. наук, профессор, зав. Кафедрой страноведения МАДИ (ГТУ)

Кожевникова М.Н. – ст. преподаватель кафедры русского языка для иностранных граждан МАДИ (ГТУ)