



СПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕДОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Репортаж

УДК 001.895:37.01

ББК 74.202.5

И88

Редакционная коллегия:

И.Н. Кавинкина, кандидат филологических наук, доцент (гл. ред.);
Е.А. Анисимова, кандидат филологических наук, доцент;
С.В. Асабина, кандидат филологических наук;
Е.П. Пустошило, кандидат филологических наук, доцент;
З.М. Томашевич, кандидат филологических наук, доцент.

Рецензенты:

Мельникова А.А., кандидат филологических наук, доцент (ГрГМУ);
Пивоварчик Т.А., кандидат филологических наук, доцент.

И88 **Использование** передовых технологий обучения в учреждениях образования: материалы III респ. науч.-практ. конф. (Гродно, 20–21 окт. 2011 г.) / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: И.Н. Кавинкина (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2012. – 450 с.

ISBN 978-985-515-555-4

Содержит материалы III республиканской научно-практической конференции, посвященной различным аспектам внедрения передовых технологий обучения в учреждениях образования. Предназначен для ученых, методистов, учителей, преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, студентов педагогических специальностей, магистрантов и аспирантов.

УДК 001.895:37.01

ББК 74.202.5

© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2012

ISBN 978-985-515-555-4

Список литературы

1. Акишина, А.А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Рус. язык. курсы, 2002. - 256 с.
2. Андреева, С.М. Современные подходы к изучению феномена «языковая личность» / С.М. Андреева // Язык и языковая политика: проблемы языковой интеграции в мировом образовательном пространстве: сб. науч. ст. (по итогам междунар. науч.-практ. конф.) / под ред. А.В. Королькова, Н.В. Макшанцевой, С.М. Андреевой. - Буэнос-Айрес, 2010. - Вып. 1. - С. 7-15.
3. Иванова, О.Н. Опоры, необходимые для понимания текста в условиях трилингвизма / О.Н. Иванова // Иностранные языки в школе. - 2009. - № 5. - С. 93-97.
4. Коньшева, А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Коньшева. - Минск: ТетраСистемс, 2007. - 352 с.
5. Коньшева, А.В. Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале англ. яз.) / А.В. Коньшева. - Новополоцк: ПГУ, 2006. - 292 с.
6. Обучение говорению на иностранном языке: учеб. пособие / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. - Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. - 40 с.

Н.Г. Музыченко

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК РОДНОЙ И ИНОСТРАННЫЙ: ОБЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ

Русский язык как предмет для изучения может быть рассмотрен с различных позиций в зависимости от целей обучения и личности обучаемого. Изучение русского языка как родного и иностранного предполагает следующее: 1) формирование знаний о системе языка; 2) формирование умений и выработку навыков по использованию языка во всех основных видах речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) и формах ее существования (устная, письменная) в различных речевых ситуациях. Специфика обучения русскому языку его носителей и инофонов содержится в способах предъявления информации о системе языка и в типах упражнений по выработке умений и навыков.

В Республике Беларусь русский и белорусский языки имеют статус государственных, поэтому в школах и вузах республики белорусские граждане изучают русский язык как родной. Русский как иностранный (РКИ) преподается гражданам других государств, которые приезжают в страну с целью получения образования или прохождения краткосрочных курсов по изучению языка.

Преподаватели РКИ традиционно считают коммуниктивно-деятельностный подход основополагающим при организации учебного процесса. При таком подходе изучение грамматической системы языка строится на ситуативно-тематической основе, поскольку главная цель обучения — свободное общение на языке. Поэтому организация учебного процесса и расположение материала подчиняются функциональному принципу. Обязательными для усвоения иностранцами являются следующие темы русской грамматики: 1) категории рода и одушевленности / неодушевленности; 2) предложно-падежная система; 3) законы согласования определений с определяемыми словами; 4) парадигматика русского глагола и лексико-грамматическая специфика глаголов движения; 5) структура предложений и синонимия синтаксических конструкций; 6) основные словообразовательные модели; 7) интонационные конструкции, влияющие на смысл высказывания, и многообразие ритмических моделей слов. Новый грамматический материал предъявляется на базе текстов. Как правило, это диалоги, наиболее частотные в процессе коммуникации.

Коммуниктивно-деятельностный подход в обучении носителей языка приобрел популярность только в последние десятилетия. Использование такого подхода в школах с русским языком обучения предполагает следующее: 1) изучение языковых единиц на текстовой основе; 2) расширение словарного запаса и развитие способности к трансформации высказываний; 3) обучение порождению собственных текстов и их интерпретации [1]. Носителям языка необходимо систематизировать имеющееся знание о языке посредством усвоения основных морфологических, синтаксических и словообразовательных правил и научиться правильно читать и писать. В школьном обучении русскому языку его носителей, сознание учеников в основном направлено на осмысление привычных речевых действий.

Есть ряд тем русской грамматики, вызывающих трудности у носителей языка и не являющихся трудными для иностранцев. И наоборот, есть грамматические темы, трудные для иностранцев и не вызывающие проблем у носителей языка. Рассмотрим это более подробно.

Категории рода и одушевленности / неодушевленности являются основополагающими при изучении РКИ, так как они являются основой матрицы форм существительных, прилагательных, порядковых числительных и причастий. Кроме того, род имеет значение в глагольных формах прошедшего времени. Категория числа вызывает меньше проблем, поскольку присутствует во многих других языках. Для русскоговорящих граждан Беларуси категории рода и числа вызывают трудности, в основном, в связи с интерференцией русского и белорусского языков, а также в связи с несклоняемыми существительными. Категория одушевленности и неодушевленности для русскоязычных школьников и студентов интересна тем, что, посредством грамматического анализа своего речевого опыта, они понимают, что

биологическое и грамматическое понимание этой категории не всегда совпадают и в языке находят отражение подосознание [2].

Изучение предложно-падежной системы русского языка его носителями и инофонами идет в противоположных направлениях: носители языка начинают изучать падежи с системы форм на базе имеющегося устного речевого опыта — инофоны начинают изучать падежи в соответствии с коммуникативной потребностью, то есть идут от значения к форме, поэтому сначала изучают наиболее значимые в процессе коммуникации предложный падеж места, винительный падеж объекта, родительный падеж отрицания, дательный падеж адресата и творительный падеж совместности, а далее закрепляют уже изученные формы в новых значениях. При этом если на занятиях РКИ учащиеся заучивают падежные окончания существительных и прилагательных, то дети, изучающие родной язык в школе, запоминают три типа склонения существительных и учатся проверять безударные окончания ударными. В среднем школьном звене добавляется информация о разносклоняемых существительных и о специфике склонения существительных на *-ий* (*санаторий*), *-ие* (*здание*), *-ия* (*аудитория*). В правописании окончаний прилагательных учащиеся русских школ используют для проверки вопросы с ударным окончанием. Следует отметить, что если ребенок склонен к изучению языков и у него развито так называемое «языковое чутье», то он, как правило, знает, что писать в окончаниях существительных и прилагательных и без опоры на инструктивные алгоритмы. В итоге русскоговорящие школьники, имея самое общее представление о падежах, иногда затрудняются в их определении, так как не имеют четкого представления о ситуациях использования падежей в речи, не учитывают возможную омонимию форм и не всегда могут правильно задать вопрос. Это является проблемой, так как формулировка падежного вопроса не всегда возможна, а в смысловые вопросы, как правило, используются только для определения членов предложения. Затруднения при определении падежей порождают ошибки в синтаксическом анализе, в частности при разграничении подлежащего и дополнения. Иностранцы, в отличие от русскоговорящих учащихся, хорошо понимают ситуативную обусловленность использования падежных форм, знают о возможной омонимии и помнят о связи предлогов с определенными падежами. Общей проблемой носителей русского языка и инофонов является образование формы родительного падежа множественного числа существительных, так как тут имеют место вариативность окончаний и чередования гласных с нулем звука [3]. Типичные ошибки носителей языка также связаны с разносклоняемыми существительными, к которым в формах косвенных падежей добавляется суффикс *-ен*. Парадоксально, но самое распространенное в речи разносклоняемое существительное *время* иностранец склоняет правильно чаще, чем носитель языка, так как сочетания *сколько времени*, *нет времени*, как правило, заучиваются в первую неделю обучения РКИ.

Изучение законов согласования определений с определяемыми словами в иностранной аудитории требует длительной отработки в ходе языковых, речевых и коммуникативных упражнений, так как, кроме рода и числа, необходимо учитывать наличие твердого и мягкого варианта основы и при этом помнить о невозможности сочетаний заднеязычных со звуком и буквой *ы*. Русскоязычные школьники не испытывают проблем с согласованием, за исключением следующих случаев: 1) определения при несклоняемых существительных (*вкусная кольраби*, *активный шимпанзе*); 2) определения при склоняемых и несклоняемых аббревиатурах (*серьезный МИД*, *опасная АЭС*); 3) определения внутри количественно-именных сочетаний (*три красивых парня*, *три красивых кресла*, *три красивые девушки*); 4) определения при существительных мужского рода, использующихся для обозначения лиц женского пола (*хороший врач Анна Петровна*).

Парадигматика русского глагола вызывает проблемы при изучении как у иностранцев, так и у носителей языка. Для иностранца особенную трудность представляет следующее: 1) чередования, сопровождающие образование глагольных форм [4–5]; 2) многообразие моделей словообразования и ситуаций использования видов глагола [6–8]; 3) многообразие и многозначность глагольных префиксов [9]; 4) разнообразие значений постфикса *-ся* [10]; 5) наличие однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения [11]; 6) ограничения в образовании причастий и деепричастий; связанные с грамматическими особенностями глаголов и с тенденцией языка к благозвучию; 7) дифференцированное образование пассивного залога в зависимости от вида; 8) глагольное управление; 9) омонимия глагольных форм. У носителей языка практически не вызывает трудностей образование и употребление глагольных видов, использование различных глагольных префиксов, омонимия глагольных форм, образование пассивного залога и употребление в речи глаголов движения. Тема глаголов движения при обучении носителей языка, как правило, даже не рассматривается. С одной стороны, в этом нет острой необходимости, поскольку речевые ошибки, связанные с глаголами движения практически отсутствуют в речи тех, для кого русский является родным языком. Но с другой стороны, учащиеся русских школ иногда затрудняются в правильном выборе инфинитива, соответствующего форме глагола. Инфинитив они используют, чтобы, определив по нему спряжение, написать гласную в безударном личном окончании. Например, заучив, что глагол *гнать* относится ко второму спряжению, школьники объединяют его с глаголом *гонять*, ошибочно причисляя последний ко второму спряжению. Иногда возникает проблема в понимании, почему существует два глагола, которые не отличаются по виду и по сути, как кажется на первый взгляд, обозначают одно и то же движение. Но это не вызовет проблем, если учитель обзорно ознакомит учащихся с системой русских глаголов однонаправленного

и разнонаправленного движения. Чередования, сопровождающие образование некоторых глагольных форм, также могут вызвать трудности у школьников. Но если показать систему этих чередований, то ошибок станет значительно меньше. Например, глаголы, инфинитивы которых имеют суффикс *-чь* (*мочь, помочь, беречь, стричь, течь, пересечь, жечь*), при образовании форм всегда сопровождаются добавлением букв и чередованием *г/ж* (*стригу, стрижешь, стрижет, стрижем, стрижете, стригут*) или *к/ч* (*пересеку, пересечешь, пересечен, пересечем, пересечете, пересекут*). Если иностранцу на примере глаголов *мочь* и *помочь* объяснить особенности этой модели, то другие подобные глаголы он сможет спрягать без проблем. Носители русского языка, как правило, без ошибок спрягают глаголы *мочь* и *помочь*, но при этом ошибаются в изменении других подобных глаголов вследствие незнания общего алгоритма словоизменения этих глаголов. Глагольное управление для иностранца является неотъемлемым аспектом изучения каждой глагольной лексемы. На занятиях РКИ преподаватель регулярно закрепляет умения и навыки по построению глагольных слово-сочетаний. Глагольное управление для носителей языка не выносятся в отдельную тему для изучения и дается обзорно в рамках уроков по культуре речи. Тем не менее эта тема имеет большое значение, и это особенно важно в связи с взаимной интерференцией русского и белорусского языков на территории нашей страны. Поэтому носителям языка необходимы упражнения на сопоставление управления русских и белорусских глаголов.

Структура русских предложений изучается иностранцами с первых уроков, а синонимика синтаксических конструкций лежит в основе многих упражнений как при изучении предложно-падежной системы, так и при изучении глаголов. Особую значимость изучение синтаксической синонимии приобретает на занятиях по научному стилю речи. Студенты-иностранцы учатся по-разному формулировать одну и ту же мысль, меняя при этом формы и позицию используемых слов. Упражнения на трансформацию высказываний полезны также при обучении носителей языка, поскольку способствуют обогащению речи различными синтаксическими моделями. Практика показывает, что не только школьникам, но и русскоязычным студентам представляется затруднительным подбор синтаксических синонимов.

Русское словообразование является базовым для иностранцев, так как они должны легко трансформировать глаголы и прилагательные в существительные и наоборот, а также должны уметь видеть в печатном тексте и слышать в звучащей речи родственные слова, чтобы, зная семантику корня и аффиксальных морфем, догадываться о семантике слова в целом, а также уметь делать формы слов по аналогии с другими родственными, но, возможно, далекими по семантике. Например, семантическая связь слов *есть* и *надобность* на уровне семантики в синхронном рассмотрении отсутствует, но грамматическая связь этих глаголов несомненна. Носители языка не задумываются о

грамматическом сходстве семантически далеких друг от друга слов и иногда затрудняются в осмыслении того факта, что глагол *надобность* так же, как и глагол *есть* относится к архаическому типу спряжения. Следует отметить, что в системе русского словообразования есть многочисленные оценочные суффиксы, которые создают различные варианты названия одного и того же лица, предмета или явления и одновременно служат средством выражения отношения к ним (*старик, старец, старикашка, книга, книжечка, книжонка; дождь, дождик, дождище*). У русскоговорящих эти суффиксы могут вызвать трудности только в орфографическом аспекте, а иностранцам (особенно на начальном этапе обучения) обилие в русской речи таких суффиксов мешает общему ее восприятию.

Основные интонационные конструкции русского языка изучаются иностранцами с первых уроков. Разнообразные ритмические модели слов являются постоянным объектом внимания иностранцев, так как русское ударение свободное и подвижное. Русскоязычные учащиеся Беларуси также испытывают проблемы с правильной постановкой ударения, в том числе и по причине русско-белорусской и белорусско-русской интерференции, но изучение ударения в системе в процессе школьного обучения, как правило, отсутствует.

Таким образом, мы видим, что изучение русского языка как родного и как иностранного при наличии принципиальных отличий, характеризуется и некоторой общностью. Наилучших результатов в обучении можно достичь при условии комбинирования методов и приемов обучения русскому языку, использующихся на занятиях для носителей языка и инофонов.

Список литературы

1. Пятницына, Н.Л. Коммуникативно-деятельностный подход при обучении русскому языку старшекласников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Н.Л. Пятницына. — Ярославль, 2001. — 266 л.
2. Конюшкевич, М.И. Категория одушевленности в зеркале функциональной грамматики / М.И. Конюшкевич // Русский язык и литература. — 2003. — № 3-6.
3. Райан, Н. Родительный падеж в русском языке: формы и употребление. Сравнительный анализ функций родительного падежа в английском и русском языках / Н. Райан. — СПб.: Златоуст, 2006. — 112 с.
4. Будай, В.Г. Алгоритм словоизменения русских глаголов: учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному / В.Г. Будай. — Минск: Элайда, 2004. — 50 с.
5. Русские глаголы. Формы и контекстное употребление: учеб. пособие / Т.В. Шустикова [и др.]; под ред. Т.В. Шустиковой. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 392 с.
6. Караванов, А.А. Виды русского глагола: значение и употребление: практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык / А.А. Караванов. — М.: Рус. яз. курсы, 2004. — 176 с.

7. Скворцова, Г.Л. Употребление видов глагола в русском языке: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык / Г.Л. Скворцова. – М.: Рус. яз. курсы, 2004. – 136 с.

8. Соколовская, К.А. 300 глаголов совершенного и несовершенного вида в речевых ситуациях: пособие для начинающих / К.А. Соколовская. – М.: Рус. язык, 2003. – 88 с.

9. Барыкина, А.М. Изучаем глагольные приставки / А.М. Барыкина, В.В. Добровольская. – СПб.: Златоуст, 2009. – 252 с.

10. Чагина, О.В. Возвратные глаголы в русском языке. Описание и употребление: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся / О.В. Чагина. – М.: Рус. яз. курсы, 2009. – 264 с.

11. Муравьева, Л.С. Глаголы движения в русском языке (для говорящих на английском языке) / Л.С. Муравьева. – М.: Дрофа, 2006. – 236 с.

А.А. Мурашов

РАБОТА ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ АФОРИЗМОВ – ЭТАП РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К СЛОВУ

Работа по формированию творческого отношения к слову может быть только творческой, иначе креативное наполнение ситуации не состоится. А значит, эта работа ведется с модификацией концептуальной системы учащегося и преподавателя (биографическое «я» – функциональные обязанности (оператор, режиссер) – собственно роль), позволяющей увидеть и осмыслить объект в новом ракурсе с новой точки зрения, а возможно, в неожиданном ролевом контексте. Сложность – следующая отсюда особенность занятий: в школе 45-минутные уроки могут быть организованы сюжетом, например: «Что? Где? Когда?» или «Путешествие на машине времени». В вузовском занятии, проходящем на протяжении учебной пары, сюжетная модифицированность охватывает лишь фрагмент – от десяти до 45 минут: важно позаботиться о регулярных повторах сюжета, означающего «экшен» как обязательное условие драматургии, законом которого будет подчиняться такое занятие.

Фриза – интеграция вербальных единиц, предполагающая осмысление валентности и контекстов слова – его синтаксических характеристик, его способность взаимодействовать. Ранее достигнутый интерес к слову, его «глубинным» уровням – семантическому и историческому (проекциям синхронного и диахронного аспектов), обогащается таким же интересом к синтаксическому и коммуникативному (т.е. прагматическому) потенциалам слова, обнаруживающимся исключительно во фразе.