

Берсенева М.С., к.ф.н., доцент
Berseneva M.S. , PhD, associate professor
Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
Moscow City Teachers Training University, Moscow, Russia
berseneva@gmail.com

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ СО
ШКОЛЬНИКАМИ-БИЛИНГВАМИ: ОПЫТ МГПУ**
**TRAINING OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS FOR WORK WITH
SCHOOL STUDENTS – BILINGUALS: MOSCOW CITY TEACHERS
TRAINING UNIVERSITY EXPERIENCE**

Аннотация: в статье описывается опыт работы кафедры русского языка МГПИ/ МГПУ по подготовке будущих учителей-словесников, владеющих основами методики работы с учащимися из семей мигрантов. Приводится классификация уроков русского языка, даются примеры работы в полиэтничном классе. Во второй части статьи описывается работа с «московским текстом», способствующая формированию культуроведческой компетенции инофонов.

Abstract: the paper deals with the experience of work of the Russian language chair at the Moscow Teachers Training Institute/ Moscow City Teachers Training University in training future language-and-literature teachers having the basic methods of work with pupils/students from families of migrants. Classification of the Russian language lessons is presented along with the examples of work in a polyethnic class. The second part of the paper outlines the work with a so-called Moscow text contributing to the cultural competence of school students-migrants.

Ключевые слова: учащиеся-инофоны, подходы к обучению, методики преподавания русского языка, работа с художественным текстом, «московский текст», язык и культура.

Keywords: school pupils from families of migrants, approaches to training, methods of teaching the Russian language, work with texts of fiction, “Moscow text”, language and culture.

Задачи подготовки учителей-словесников, умеющих работать в новых условиях и владеющих наряду с методикой преподавания русского языка как родного также и методикой работы с учащимися-инофонами, с детьми-билингвами, стоят перед педагогическими вузами крупных городов России. Московский городской педагогический университет (МГПУ) и кафедра русского языка Института гуманитарных наук работает в этом направлении.

Проблема обучения школьников-инофонов в полиэтничном классе обычной российской школы включает в себя необходимость выработки подходов к обучению, организационных форм обучения, содержание же определяется государственной программой по русскому языку и комплексом учебников и учебных пособий, принятых в данной школе.

С учетом современной ситуации в школах, в частности, в московских школах, строится и подготовка студентов-филологов в Московском городском педагогическом университете (МГПУ). Будущие учителя-словесники изучают не только методику преподавания русского языка как родного, но и методики преподавания русского языка как неродного и русского как иностранного.

Как показывает анализ вузовских учебников и учебных пособий по методике преподавания русского языка, сейчас просматривается следующая классификация методики:

I – методика русского языка как родного – методика русского языка как неродного;

Методика преподавания русского языка как родного должна учитывать и преподавание русского детям-билингвам, где русский язык выступает одним из родных (другой родной).

II – методика русского языка как неродного подразделяется на методику преподавания иностранных языков и методику русского как неродного.

Нам представляется, что это деление можно продолжить и предложить:

III – методика преподавания русского языка как неродного подразделяется на методику преподавания русского языка в национальной школе и методику преподавания русского языка как неродного детям-мигрантам – в обычной российской школе [Есаджанян, Баласанян 2008].

Методика преподавания русского языка школьникам-инофонам из семей мигрантов должна, на наш взгляд, включать в себя приемы работы, выработанные в методике русского языка как иностранного и учитывать опыт работы в национальных школах.

На занятиях по русскому языку в обычной школе, где, как мы знаем, нет предмета «русский язык как неродной», современный учитель-словесник должен прогнозировать трудности, с которыми встретятся школьники-инофоны, и, опираясь на методику РКН и РКИ, уметь так сформулировать задание для этой категории учеников, чтобы помочь им лучше усвоить материал и в классе, и дома.

На факультативных занятиях словесник уже имеет возможность заниматься только с инофонами, причем в идеале – с учащимися одного уровня владения русским языком, и в соответствии с этими условиями отбирать содержание заданий и приемы работы.

В процессе обучения русскому языку как неродному реализуются три функции: образовательная (что ученик должен знать), развивающая (что ученик должен уметь) и воспитательная (как воздействовать на ученика средствами предмета).

Студент филфака педагогического вуза, будущий учитель-словесник, должен знать и принятые в РКН классификации уроков русского языка. В частности, следующую:

1. Уроки привития и закрепления орфографических и других умений и навыков с введением нового материала;

2. Уроки привития, закрепления и автоматизации тех же умений и навыков на основе известного языкового материала [Есаджанян, Баласанян 2008: 342]. На уроке первого типа наблюдательная активность учащихся должна быть направлена на выработку умений, затем на совершенствование уже имеющихся умений и навыков и контроль.

На уроке второго типа главное – это самостоятельная работа учеников над закреплением навыков и умений, а также контроль за уже усвоенным материалом.

В педуниверситете студенты-филологи знакомятся и с различными подходами к классификации уроков по русскому языку. Так, Е.И. Пассов предлагает в качестве главного критерия для классификации уроков рассматривать направленность занятий по языку на формирование речевых навыков или развитие речевых умений. Виды уроков выделяются в зависимости от:

1. Характера формируемого навыка (лексического, грамматического);

2. Формы речи (монологическая, диалогическая);

3. Характера урока (урок – объяснение нового материала, киноурок и др.).

Другой подход (И.Л. Бим) основывается на видах речевой деятельности, формируемых средствами изучаемого языка. Сторонники этого подхода выделяют два типа уроков:

1. Уроки, направленные на овладение средствами и технологией обучений и речью как способами формирования/формулирования мыслей (по И.А. Зимней);

2. Уроки развития коммуникативной деятельности в разных видах и формах ее проявления.

Представим здесь фрагмент работы с учебником 5 класса «Русский язык» [Русский язык... 2003]. В упражнении 72 [Русский язык... 2003: 37] читаем задание: Прочитайте. Спишите, проговаривая по слогам буквенный состав трудных слов. Далее идет текст:

1. Москва – политический, индустриальный, научный и культурный центр нашей страны. Это важнейший железнодорожный, воздушный, водный и автомобильный узел, связывающий необъятные просторы страны.

2. Окрес(тн, н)ости Москвы на ре(д,т)кость ж...вописны. Бескрайние дали, быстрые, в(?)ющиеся по д...линам реки, приветливые светлые леса.

Учитель не только слушает, как проговаривают школьники-инофоны, но и при необходимости ставит им правильное произношение звука и сочетаний звуков. Например, звуко [й], [ж],[ш], [л], лът, жн и т. п.

Приемам постановки звуков студенты учатся на занятиях по методике РКН. Работая с этим упражнением на практике, студенты использовали и приемы работы с новой лексикой. Сложными для понимания инофонов оказались слова «долины», «необъятные», «просторы», «бескрайние», «окрестности». Выяснение лексических значений этих слов проводилось с помощью традиционных приемов методик РКН и РКИ:

1. Подбор синонимов, антонимов.

2. В отдельных случаях – словообразовательный анализ (бескрайние, окрестности).

Объясняя ребятам словосочетание «автомобильный узел», использовалась и наглядность, и толковый словарь, где учащиеся посмотрели все значения слова «узел».

Это упражнение позволяет провести лингвострановедческую работу и страноведческую: поговорить об окрестностях Москвы, местах, где уже побывали школьники из семей мигрантов, познакомить с подмосковной топонимикой. Мы показали фрагмент работы, проводимой в полиэтнических классах.

Подводя итог сказанному, заметим, что современный урок русского языка в школе носит комбинированный характер, т. к. учитывает новых адресатов – учащихся из семей мигрантов, так различающихся по уровню владения русским языком. На современном уроке русского языка в полиэтническом классе, как мы уже отметили, уделяется внимание и культуроведческим знаниям. Основными закономерностями, лежащими в основе формирования культуроведческой компетенции школьников, являются зависимость формирования компетенции от базовой культуры личности учащихся и их возрастных особенностей, от личностных качеств учителя, его педагогической и общей культуры, зависимость формирования компетенции от организации психологически комфортных условий в процессе обучения.

В настоящее время появилось немало учебных пособий, формирующих культуроведческую компетенцию школьников, пособий, позволяющих проводить работу в направлении «Диалог культур» (это пособия Е.А. Быстровой, В.В. Воробьева, Л.К. Муллагалиевой, Л.Г. Саяховой и др). Изданный в нашем университете культурологический энциклопедический учебный словарь М.С. Берсеновой и С.Е. Пестова «Россия. Религии. Основные понятия, праздники, литературные примеры» [Берсенева 2004] позволяет знакомить и студентов, и школьников с многоконфессиональной религиозной мозаикой России. Каждое слово/понятие погружено в контекст русской литературы.

На занятия в школу пришел концептуальный анализ, сочетающийся в полиэтнической аудитории с диалогом культур, например, рассмотрение концепта *Цветы*, концепта *Душа*, концепта *Вера* в художественных текстах русской литературы и подбор примеров из других культур (Н.Л. Мишати́на, Л.Г.Саяхова).

Чтобы подготовить учителя-словесника к работе в новых условиях, в Московском городском педагогическом университете открыта новая специализация «Обучение русскому языку в билингвальной аудитории» и «Методика преподавания русского языка как неродного», магистратура «Русский язык как неродной – теория и методика». Студентам читаются такие курсы, как: *Введение в типологическое языкознание, Лингвострановедение и лингвокультурология в обучении русскому языку как неродному, Лингвистическая семантика в сопоставительном аспекте, Основы теории и методики обучения русскому языку в билингвальной аудитории, Технология обучения фонетике, лексике, грамматике русского языка в билингвальной аудитории, Технологии обучения различным видам речевой деятельности*; также читается курс *Язык и религия*, - знакомящий с основными понятиями, связанными с многообразной религиозной жизнью России сегодня и в прошлом и языковой реализацией этих понятий в художественных текстах.

Работая с учебными текстами (художественными и нехудожественными), содержащимися в учебниках по русскому языку (как родному), студенты на практике используют свои культурологические Россияведческие знания, формируя тем самым и свою профессиональную социокультурную компетенцию, и культуроведческую компетенцию школьников. В формировании культуроведческой компетенции школьников-инофонов,

проживающих в Москве, значительную роль, на наш взгляд, призван сыграть «московский текст».

Поскольку работа с текстом, а в нашем случае с «московским текстом» занимает значительное место в подготовке учителя-словесника, остановлюсь на этом вопросе подробнее. Учитывая особую значимость и отмеченность Москвы в русской истории и культуре, следует признать, что большой пласт художественных текстов, так или иначе с Москвой связанных, не обладает той степенью внутренней цельности, которая позволила бы безоговорочно вести речь о «московском тексте русской литературы». В целом, вокруг Москвы возникает обширное поле мифологии, но, как правило, это мифы, связанные с отдельными точками городского локуса или событиями городской жизни [Левкиевская 1997.]

«Москва куда проще Петербурга, хотя куда пестрее его, – писал Г. Федотов. – Противоречия, живущие в ней, не раздирают, не мучают, как-то легко уживаются в народной полихромии. Каждый найдет в Москве свое, для себя, и если он в ней проезжий гость, то не может не почувствовать себя здесь совсем счастливым» [Федотов 1991-1992: 55].

Вместе с тем связанный с Москвой диапазон ожиданий и неожиданностей исключительно широк. При устойчивом стремлении художников слова подчеркнуть *азиатскость* Москвы, оттенив ее *европейскостью* Петербурга, порой можно обнаружить в литературе и противоположные интенции.

Здесь захолустье спокойно живет в двух шагах от шумного центра. Такова и подлинная, внелитературная топка Москвы, где, в отличие от Петербурга, любая линия стремится стать изогнутой, обернуться сломом, поворотом, углом, «кривулем», образуя характерный московский лабиринт.

Однако целью работы с художественным текстом на языковых занятиях с инофонами является не исследование индивидуально-авторского стиля писателя, а расширение и углубление знакомства учащихся с различными сторонами общенационального языка через посредство языка большого художника. Большое место в изучении московского текста на спецкурсах в МГПУ занимают произведения классика литературы Русского зарубежья Б.К. Зайцева. Б. Зайцев – москвич; с его именем навсегда останется связанным нежный образ «его» Москвы. Не пестрая, перегруженная, азиатская Москва, с Василием Блаженным, Замоскворечьем Островского и пестрыми платками в стиле Кустодиева. А воздушная, утонченная, благочестивая русская столица. Для примера представим в данной статье фрагмент лингвострановедческого потенциала отобранных нами для занятий со студентами текстов Б.К. Зайцева («Золотой узор», «Улица Святого Николая») [Зайцев 1999]. Отрывки из текстов читаются и на школьных факультативах.

Большое место уделяется работе с топонимами. Топонимический материал вносит дополнения к наиболее полному пониманию текста, помогает восполнить недостаток фоновых знаний у читателя. Специфическим свойством географических названий, в особенности, наименований широко известных, значительных географических объектов, является высокая степень концентрации в них экстралингвистической информации. Частично данная информация бывает эксплицитно выраженной в именах с мотивированной внутренней формой (например, *Кривоарбатский переулок*), чаще же всего она представляет собой комплекс социокультурных, исторических и других ассоциаций (*Москва, Большой театр*).

Реализуя кумулятивную функцию языка, топоним фиксирует информацию об обозначаемом объекте, отражая историю его существования, многочисленные ассоциативные связи, которые появляются и закрепляются в общественном сознании в результате каких-то особенно важных событий (*Кремль, Китай-город, Арбат, Храм Христа Спасителя, памятник Пушкину, памятник Гоголю*). Информация топонима в отдельности представляет собой как бы свернутый текст, который на уроке мы можем развернуть. Отобранные тексты Б.К. Зайцева насыщены московскими микропонимами. Это: *Пречистенский бульвар, Никитский бульвар Тверской бульвар, Страстной бульвар, Сивцев Вражек, Московский университет, Театральная площадь, Сретенка.*

Художественный театр, рестораны «Прага» и «Эрмитаж», являвшиеся культурными символами Москвы, Чистые пруды, Новодевичий монастырь, Петровский парк и др. «Есть в Москве улица Арбат. Некогда названа она была Улицей Св. Николая – по трем церквям Святителя на ней: Никола Плотник, Никола на Песках, Никола Явленный. Вокруг всякие улочки и переулочки, с именами затейливыми – Годеинский, Серебряный, Кривоарбатский» [Зайцев 1999: 319].

Информация, содержащаяся в текстах, нова и для школьников – носителей языка, поэтому они с удовольствием участвуют в обсуждении материала (хотя, безусловно, сама методика чтения, адресованная инофонам, специфична).

Работа на факультативе развивает речь школьников, обогащает их эстетически. Введение в речь антропонимов расширяет смысловой потенциал высказывания, усиливает его эстетическое воздействие. На их фоне оценка мыслей, чувств, действий приобретает характер приобщения к вечным темам. В некоторых случаях имена собственные не индивидуализируют личность, а служат средством обобщения, приобретают символический смысл за счет усиления одной из особенностей реального человека, выделяющей его из ряда других людей (*К.С. Станиславский, И.П. Левитан, Ф.И. Шаляпин, А.П. Чехов*).

Основным видом работы с художественными текстами на страноведческом факультативе является чтение. В работе используются следующие виды чтения при доминировании изучающего чтения:

1. Чтение комментированное: комментарий лексический, лингвострановедческий, иногда религиоведческий.
2. Чтение выборочных эпизодов, например, описание соборов московского Кремля.
3. Целостное чтение в классе небольшого рассказа или отрывка из дневника.
4. Чтение герменевтическое, предполагающее замедленное чтение с целью построения, по классификации И.Р. Гальперина, не только содержательно-фактуальной информации, но содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой. Этот тип чтения позволяет привлекать жизненный опыт читателя (пусть и небольшой у школьника), при котором субъективная интерпретация текста предполагает осознание прямого и переносного значения слова, приучает получать эстетическое наслаждение от чтения.

Примеры из текста: *«Идет Арбатом серый, крепкий строй; и на Угодника, что на углу Серебряного, взглянет ненароком проходящий..., ненароком перекрестится – и далее шагает... Вот и Спасоесковский, с красным домом угловым, Никольский, где Никола Плотник, с позолоченной главой, за ним Смоленский, на углу толпа, и машут, слезы блестят; а там – дорожка ниже, ниже, на Москва-реку к вокзалу – голову клони, солдат» («Улица св. Николая»)* [Зайцев 1999: 455].

Эти фрагменты позволяют читателю почувствовать очарование старой Москвы, ее арбатских переулков, по некоторым из которых еще можно пройти и сегодня. Читатель узнает, что улицу Арбат москвичи называли «Улицей Святого Николая», из-за трех храмов, посвященных Святителю Николаю Мирликийскому, которые располагались на этой улице.

Изучение лингвострановедческого потенциала московских текстов расширяет кругозор студентов, будущих учителей-словесников. Многие из них выбирают себе темы дипломных и магистерских исследований, связанные с формированием культуроведческой компетенции школьников-инофонов. Это одно из ведущих направлений работы русистов МГПУ.

Ситуация ведения урока в обычной школе с опорой на традиционную методику обучения русскому языку как родному и использование приемов работы, принятых в методике русского как неродного создает много новых педагогических ситуаций на занятии и требует от учителя новых знаний.

Список литературы:

1. Берсенева М.С., Пестов С.Е. Россия. Религии. Основные понятия, праздники, литературные примеры. - М., 2004.
2. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. и др. Методика преподавания русского языка как неродного. - Ереван: Филин, 2008.
3. Зайцев Б.К. Собр. соч.: В 11 т. - М.: Русская книга, 1999. Т. 2,
4. Левкиевская Е.Е. Москва в зеркале современных православных легенд // Лотмановский сборник. - М., 1997. Вып. 2.
5. Русский язык: Учеб. для общеобразовательной школы / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. - М.: Дрофа, 2003.
6. Федотов Г.П. Судьба и грехи России. - СПб., 1991–1992.