

## **О СТИМУЛИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Орус тилди тил жагынан адистештирилген эмес жогорку окуу жайларындагы кыргыз тилдуу группаларда сабак берууго арналган макалада студенттердин назарын эне тил эмес тилге буруу суроолору каралат. Материал Кыргыз мамлекеттик юридикалык академиясынын студенттери практикалык сабактарда келтирилген конкреттуу тил фактыларына негизделген.*

*В статье, посвященной преподаванию русского языка в кыргызскоязычных группах в неязыковом вузе, рассматриваются вопросы привлечения внимания студентов к неродному языку. Материал основан на конкретных языковых фактах, приведенных на практических занятиях у студентов Кыргызской государственной юридической академии.*

*In the article devoted to teaching Russian in kyrgyz groups of non-language university are considered questions of attraction students attention to non-native language. The material is based on the concrete language facts resulted from the practical training at students of the Kyrgyz state law academy.*

В 70-80 годы 20 века, то есть тридцать-сорок лет назад, когда в педагогике и методике преподавания начали активно говорить о практической, коммуникативной направленности обучения иностранным языкам, и в частности русскому языку, практика заставила по-новому решать многие вопросы: проблемы отбора и представления языкового материала на тематико-ситуативной основе, методики работы с этим материалом, разработку новых типов упражнений, новых технологий в методике преподавания с учетом новых технических и других средств, способствующих стимулированию интереса студентов к изучению неродного языка. Однако коммуникативная стратегия обучения в настоящее время не снимает вопроса необходимости осознания изучающими русский язык основы системного владения языком, что в настоящее время особенно важно для профессионального образования в Кыргызской Республике вообще и для юридического или экономического образования в частности. Такое положение вызвано как общими проблемами в высшем образовании в стране, так и вытекающими из них, в частности, связанными с нехваткой профессиональных учебных пособий, призванных обеспечить современное эффективное и высококачественное образование.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса, в частности в Кыргызской государственной юридической академии, в которой студенты изучают русский язык только на первом и втором курсах и где далеко не все студенты в должной мере владеют даже начальными знаниями, включает в себя уточнение и конкретизацию конечных и поэтапных целей обучения как фактор, оптимизирующий учебный процесс в целом, совершенствование содержания (приближение к реальным потребностям студентов – будущих юристов и экономистов, минимизация языкового материала для продуктивного усвоения), форм, методов и способов обучения с учетом всех аспектов языка, а также формирование видов речевой деятельности в юридической, экономической, политической, социальной и других сферах общения. Это связано с тем, что методисты, педагоги, авторы коммуникативно-ориентированных пособий призваны обеспечить не только решение практических, коммуникативных задач, но и заложить основы системного характера изучаемых явлений неродного языка.

Практика преподавания русского языка будущим юристам и экономистам в неязыковом вузе свидетельствует, что умение самостоятельно определять системные отношения между языковыми формами и перенос усвоенных приемов анализа на новый материал, осуществляемый благодаря сформированным обобщениям, являются своеобразным показателем уровня становления лингвистической компетенции. Учитывая тот факт, что студенты вуза – взрослые люди, уже освоившие курс средней школы и, в частности, курс родного языка, и у них так или иначе были сформированы начальные лингвистические понятия и обобщения, выработаны приемы сознательного анализа языка, возможно, наметился интерес к некоторым языковым явлениям, «было бы непростительной бесхозяйственностью не использовать все это при обучении их русскому языку» /1, 13/. Известный методист в области преподавания русского языка нерусскоязычным студентам Н.К.Присяжнюк, основываясь на многолетней практике, как собственной, так и своих коллег, вывела определенную зависимость лингвистической компетенции взрослых учащихся при обучении их русскому языку от уровня лингвистической компетенции, достигнутого в процессе изучения родного или неродного языка. Оказалось, что если учащиеся владеют родным языком на уровне теоретических обобщений, то восприятие и понимание нового языкового явления происходит легче и быстрее /2/. В этом плане перспективным и методически оправданным представляется тестирование студентов при поступлении в вуз с целью определения уровня их лингвистической компетенции на родном языке или языке-посреднике (в КГЮА, где занятия ведутся на русском языке, есть студенты, совершенно не владеющие русским языком даже на бытовом уровне). Если же лингвистическая компетенция учащихся характеризуется эмпирическим уровнем, то понадобится больше времени и усилий для понимания того или иного явления изучаемого языка. Это относится к студентам, у которых уровень владения родным языком ограничивается почти просторечной лексикой, а владение неродным языком находится на нулевом уровне. Поэтому низкий уровень лингвистической компетенции не способен обеспечить переноса знаний по той простой причине, что таковых почти нет.

При коммуникативно-деятельностном подходе к изучению неродного языка возникает необходимость в создании новой, коммуникативной системы подготовительных упражнений с грамматической направленностью. В основу коммуникативных упражнений с грамматической направленностью, выполняемых на любой стадии формирования навыка, должен быть положен принцип косвенного целеполагания, в соответствии с которым целью преподавателя будет выработка навыка употребления определенной грамматической формы для выражения данного содержания, целью студента – решение определенной коммуникативной задачи.

В Кыргызстане, где русский язык является официальным, большинство людей говорят и пишут на русском языке. То же самое относится и к студентам, которые очень часто считают, что они знают в должной мере русский язык. Однако русский язык, как и любой язык, можно знать в разной степени. И в этом смысле русский язык занимает особое место, потому что в нем слишком много правил и слишком много исключений. В этом заключается причина того, что, зная в той или иной мере русский язык, очень мало людей говорят и пишут на нем грамотно. Поэтому на протяжении всего времени преподавания русского языка студентам, особенно юристам и экономистам, надо внушать мысль о том, что для будущей работы сегодняшних знаний явно недостаточно. Примеры студентам можно приводить неограниченное количество: почему в одном случае пишется раненый, в другом – раненный, в одном случае – некрасивый, в другом – не красивый. Одно из немногих правил без исключений в русском языке: **жи, ши** пишется через **и**. О буквосочетании **чи** даже правила не может быть, так как такое написание в силу постоянной мягкости буквы **ч** само собой разумеется. Однако при написании кыргызской фамилии Чынгышев мы пишем **чы** и никак иначе.

Установочная часть упражнения обязательно должна содержать словесно выраженную интенцию или речевую задачу, предполагающую коммуникативное намерение говорящего, которая является мотивационной основой данных речевых действий. Коммуникативное намерение, как пишет И.А.Зимняя, «определяет роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания... Другими словами, коммуникативные намерения являются регулятором вербального поведения партнеров, именно поэтому они становятся не только объектом пристального изучения, обучения при овладении говорением на иностранном языке» /3, 71/. Кроме того, как отмечал другой известный методист М.Н.Вятютнев, «сливаясь с потребностями, мотивами и мыслями, коммуникативные намерения делают эксплицитными причины, обуславливающие общение, что позволяет понять истинный механизм мотивации и управлять им при деятельностном коммуникативном подходе к обучению» /4, 52/.

Сама по себе разница в русском языке префиксально-флективно-морфологического типа с аналитико-синтетическим строем и тюркском кыргызском агглютинативно-морфологического типа также с аналитико-синтетическим строем является кардинальной. И тем не менее, грамматические параллели, как и с любыми другими языками, в них имеются. Возьмем, к примеру, категорию одушевленности-неодушевленности. Определение данной грамматической категории звучит примерно одинаково в русской и кыргызской грамматиках, а именно: одушевленными именами существительными являются те, которые отвечают на вопрос **кто? ким?**; неодушевленными – соответственно – **что? эмне?** Однако само содержание правила в силу специфики содержательности явлений, отвечающих на вопрос кто? или что? разное. В кыргызском языке на данный вопрос отвечают только те существительные, которые имеют отношение к человеку, в русском – это могут быть, например, и животные. Такой феномен, как показывает практика, вызывает безусловный интерес у студентов, о чем свидетельствует тот факт, что ответ на вопрос, по сути, дают сами студенты. Здесь же можно заинтересовать студентов тем, что само слово одушевленность обозначает наличие души, так как происходит от этого слова. И тем не менее, в кыргызском языке существительное **жаныбар** – имеющий душу (то есть в прямом смысле одушевленный) – конь – не является одушевленным, так как отвечает на вопрос **эмне?**

Здесь важно продолжить данную тему и акцентировать внимание студентов на том, что, если в кыргызском языке категория одушевленности-неодушевленности в целом ограничивается постановкой вопросов **ким? и эмне?** и не касается проблем правописания, то в русском языке данная категория напрямую связана с орфографической грамотностью письма и говорения. Речь идет о том, что в винительном падеже одушевленные существительные второго склонения мужского рода имеют окончание –а или –я, то есть как в родительном, а неодушевленные – нулевое, как в именительном падеже. Классический пример, который любят приводить филологи, – мертвец и труп или москвич (житель г. Москвы) и «Москвич»(автомобиль). В целях представления большей наглядности преподаватель должен предложить студентам просклонять слово «народ». Студенты убедятся, что в русском языке «народ», состоящий из живых людей, как это ни парадоксально, является существительным неодушевленным.

Для закрепления данной темы необходимо обратить внимание студентов на одинаковость вопросов для одушевленных существительных родительного и винительного падежей и для неодушевленных – именительного и винительного падежей. Можно с определенной долей уверенности утверждать, что данная тема будет усвоена студентами, так как их заинтересованность при сравнении данной грамматической категории в родном и изучаемом языках сыграла стимулирующую роль, повлияла на собственную инициативу в определении грамматического правила.

Или другой пример. Во всех языках, имеющих современную грамматику, имеется определение имени существительного, при этом это определение примерно говорит об одном и том же. Также при этом данное определение во всех современных школах дается

в начальных классах, то есть маленьким детям. Звучит оно так: имя существительное – это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы кто? и что? Например, ручка, тетрадь, парта. Это определение и эти примеры дети запоминают на всю жизнь.

Когда студентов неязыкового вуза просят дать определение имени существительного, они дают именно это определение. Ясно, что выпускникам юридического вуза: прокурорам, судьям, адвокатам, следователям – вряд ли понадобится в работе знание определения имени существительного. Так почему же представляется правомерным и нужным давать такие знания студентам-юристам? Думается, что это косвенно необходимо, так как непосредственно влияет на выработку с самого начала у студентов-законников четкости, ясности, краткости в мышлении, ибо основной материал и инструмент в работе юристов – документ, который, как известно, требует именно таких свойств и качеств. Объясним подробнее. На ответ студентов про определение существительного и соответствующие примеры преподаватель на практике задает дополнительные вопросы: а такие слова, как погода, война, человек, собака, здоровье – это предметы? И получает отрицательный ответ. Сам студент начинает задумываться. Преподаватель может подсказать, что ни в русском, ни особенно в кыргызском (об этом см. выше) предмет не может отвечать на вопрос **ким?, кто?** После таких вопросов и рассуждений сами студенты коллективным усилием способны прийти к определению существительного, обозначающего предмет, лицо или явление. Появляется надежда, что при определении прилагательного или числительного студенты уже сами будут говорить, что имя прилагательное обозначает не только признак предмета, но и лица или явления, а числительное – не только количество предметов или их порядок при счете, но и лиц, а также явлений. Таким образом, маленькая, но существенная цель в воспитании у будущих юристов четкости, ясности при необходимом объеме информации достигнута, при этом ценность этого достижения заключается в относительной самостоятельности самих студентов.

Практика преподавания неродных языков показывает, что эффективность обучения обуславливается во многом способностью преподавателя создать на практическом занятии ситуации, в которых язык являлся бы не только средством общения, но и предметом интереса, стимулирующим его изучение, когда взаимодействуют не только преподаватель со студентами, но и сами студенты между собой вне зависимости от степени подготовленности.

### Список литературы

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного.- М., 1984.
2. Зимняя И.А. Предметный план речевой деятельности и основные проблемы его организации при обучении иностранному языку// Сб. научных трудов/ МГПИИЯ им. М.Тореза, 1985, вып.207.
3. Леонтьев А.А., Утес С. Новые тенденции в психологии и педагогике и их значение для методики преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Тез. докл. и сообщ./ Шестой международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. - Будапешт, 1986.
4. Присяжнюк Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. – Русский язык за рубежом. - 1983. - № 2.