

## **Об актуальных тенденциях и проблемах влияния на качество и эффективность процесса обучения РКИ в чешской школе (и не только)**

Rozboudová, L. – Konečný, J: *Современная дидактика русского языка как второго иностранного: избранные аспекты обучения русскому языку в чешской образовательной среде*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2021. 145 s. ISBN 978-80-246-5075-3

Ján Gallo

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre  
jgallo@ukf.sk

В последние годы вопросы эффективного преподавания иностранных языков стали чрезвычайно актуальными не только в Чехии и Словакии, но и во всём мире. В настоящее время в связи с продолжающейся глобализацией и миграцией населения перед преподавателями иностранных языков стоит множество новых вызовов. Соответственно, наблюдается тенденция к повышению требований в преподавании иностранных языков: например, к улучшению качества знаний и творческий подход к обучению. Актуальность проблемы эффективного преподавания иностранных языков связана также с тем, что в учебных заведениях на занятиях учителя и преподаватели недостаточно используют новые активные методы, приёмы и технологии работы.

Рецензируемое монографическое издание, вышедшее в 2021 году в Карловом университете в Праге, является одним из удачных способов привлечения внимания к современным тенденциям обучения иностранным языкам. Данная работа представляет собой последнюю из ряда трёх монографий, названных «Современная дидактика русского языка как второго иностранного»). Её авторами являются Л. Розбодова и Я. Конечный. Они рассматривают актуальные вопросы обучения русскому языку как второму иностранному в чешской языковой и образовательной среде. В первой книге, изданной в 2018 году, шла речь о языковых средствах обучения, а во второй, вышедшей из печати в 2020 году, – о речевых навыках и работе с текстом при обучении русскому языку как второму или третьему иностранному. Рецензируемая нами монография была опубликована при поддержке проекта Progres Q17 – *Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výskumu*. Замысел авторов книги однозначный и бесспорный – повысить качество учебного процесса в рамках обучения русскому языку как иностранному.

Как и предыдущие две части, так и настоящую книгу авторы адресуют не только преподавателям русского языка в чешских начальных и средних школах, но также и студентам, обучающимся по специальности «Преподаватель средней и высшей школы» с акцентом на методику преподавания русского языка как иностранного. Вместе с тем мы разделяем точку зрения авторов на то, что книга предназначена и для самих учащихся с целью поиска идеальной стратегии собственного обучения русскому языку. На наш взгляд, данная монография может существенно помочь как начинающим, так и опытным учителям и преподавателям русского языка не только в чешской, но и в словацкой или, например, польской языковой среде.

Толчком к подготовке серии трёх монографий послужили социальные изменения в Чешской Республике после 1989 г., а также комплексное представление современного

состояния преподавания русского языка как второго или третьего иностранного в контексте чешской языковой среды. Хочется отметить, что все три части монографии являются ценным вкладом в актуальную проблематику обучения русскому языку как иностранному. Целью третьей части пособия, скорее всего, было представление всех актуальных аспектов в преподавании, о которых учителя и преподаватели должны постоянно помнить. Так, речь идёт о мотивации, активных методах обучения, возможности использования ИКТ на занятиях, межпредметных связях, межкультурной коммуникативной компетенции как цели обучения русскому языку, работе с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, а также контроле и оценке при обучении русскому языку. В данном случае мы разделяем точку зрения авторов на то, что «эти темы становятся всё актуальнее, их необходимо принимать не только во внимание, но и реализовывать на практике, что должно отражаться в педагогической деятельности преподавателей русского языка» (с. 130).

Методология настоящей книги идентична первой и второй частям монографии, она основывается на стандартных методах педагогического, лингводидактического и психолингвистического исследований. Судя по всему, при разработке книги авторы исходили из анализа научной литературы, куррикулумных документов и учебно-методических комплексов, а также промежуточного анкетирования преподавателей и учащихся по отдельным предметам. Кроме этого, в своём исследовании авторы использовали метод педагогической интроспекции и другие приёмы самоанализа.

С точки зрения структуры, монография состоит из семи ключевых глав, среди которых мы высоко оцениваем разработку проблематики применения межпредметных связей при обучении русскому языку, описание основных принципов использования ИКТ на уроках русского языка, необходимость обучения иностранному языку в его культурном контексте, а также рассмотрение актуальных вопросов обучения учащихся с особыми образовательными потребностями. Помимо семи ключевых глав, книга также содержит введение (с. 9–11), заключение (с. 130–132), резюме на английском языке (с. 133–135), список использованной литературы (с. 136–142), именной (с. 143) и предметный указатели (стр. 144–145).

В первом параграфе первой главы («Мотивация в обучении русскому языку») представлено понятие *мотивация* (кроме некоторых дефиниций, приводится главным образом его узкое и широкое понимание). Далее подаются, кроме традиционной классификация мотивации (внутренняя, внешняя), и другие её виды (познавательная, социальная, мотивация достижений, интегративная и инструментальная). Очень ценным в первую очередь для начинающих учителей и преподавателей является, на наш взгляд, комментарий авторов по поводу положительной и отрицательной видам мотивации (с. 18). В последующих параграфах данной главы авторы достаточно подробно и интересно рассматривают широкое и узкое понимание *мотивации* при обучении русскому языку в чешских начальных и средних школах, акцентируя внимание на причины выбора русского языка в качестве второго иностранного. Удачно, по нашему мнению, удалось авторам привести и пять основных факторов, влияющих на мотивацию к активной деятельности учащегося на занятиях (1. учебный материал; 2. методические приёмы и организационные формы обучения; 3. приятная рабочая творческая обстановка в группе; 4. психологические особенности, уровень сформированности коммуникативной компетенции и актуальное состояние учащегося; 5. личность преподавателя). В заключении первой главы рассматривается роль *мотивации* на каждом отдельном этапе урока и при любой смене учебной деятельности (с. 24–25).

Во второй главе («Активные методы обучения»), кроме традиционного выборочного приведения определений и классификаций активных методов обучения, авторы коснулись проблематики преимуществ и недостатков применения активных

методов обучения, учитывая при этом разные критерии. Среди главных моментов авторы выделили ориентированность обучения на учащегося и его активность на занятии. Два соответствующих подхода в обучении (1. деятельностный подход; 2. личностно-ориентированное обучение и в рамках него концепция автономного обучения) авторы связывают с возникновением и расширением в учебном процессе активных методов обучения. В последующих подразделах данной главы Л. Розбоудова и Я. Конечный при представлении некоторых активных методов обучения, применимых в обучении РКИ (методы, основанные на брейнсторминге, диаграмма связей, методы работы с текстом, методы работы в паре или в группе, методы творческого письма, сторителлинг, методы, основанные на движении, проблемные методы обучения, проектное обучение), ограничились лишь кратким перечнем их основных компонентов и представили конкретные возможности реализации этих активных методов обучения на занятиях по РКИ в чешской школьной среде.

Во вводной части третьей главы («Информационные и коммуникационные технологии в процессе обучения русскому языку как иностранному») авторы правомерно констатируют, что ИКТ в реализации образовательного процесса в период пандемии коронавируса очень быстро заняли важное место в образовательном процессе: как при дистанционной форме обучения, так и в очном ежедневном школьном образовании. В последующих главах авторы рассматривают проблематику внедрения ИКТ на занятиях по русскому языку не комплексно, а приводят только основные принципы и возможности их применения, учитывая контекст обучения в чешских начальных и средних школах. Радует информация, что авторы готовят самостоятельную монографическую работу с более подробной разработкой применения ИКТ на занятиях по иностранному, в том числе русскому языку. В параграфе 3.1 («Формы организации занятий с использованием ИКТ») на с. 49 приводятся примеры использования двух основных приёмов ИКТ, при этом акцентируется внимание на необходимом применении ИКТ в образовательном процессе не только в англоязычной среде, но и при проведении занятий во время закрытия школ в Чешской Республике. На с. 49 – 50 Л. Розбоудова и Я. Конечный также уделяют внимание двум формам реализации обучения с использованием ИКТ (синхронное обучение и асинхронное обучение). Таким образом, опыт преподавания иностранного языка в словацких средних школах и вузах показывает, что названные формы работы являются удачными при проведении онлайн-уроков, организации работы учащихся, предоставлении учебных материалов и др. В следующем параграфе (3.2) хорошо оцениваем введение общей информации о преимуществах применения ИКТ на занятиях и рекомендации их стандартного использования в настоящем учебном процессе. Кроме того, целесообразно подчёркивается факт об ИКТ как серьёзном инструменте для развития у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции. В параграфе 3.3 («Использование ИКТ и куррикулумные документы Чешской Республики») речь идёт о пока недостаточно зафиксированных требованиях к куррикулумным документам Чешской Республики, регулируемым использованием ИКТ на уроках иностранных языков, которым учащиеся обучаются в качестве второго иностранного языка. На первом этапе реализации документа «Стратегии образовательной политики Чешской Республики до 2030 года» (2020) рассказывается о постепенном расширении перечня компетенций, в том числе и развитии цифровой компетентности у учащихся. Хотя в названном документе пока не были представлены приёмы развития цифровой компетенции на уроках русского языка как второго иностранного, в нами рецензируемой книге (в параграфе 3.4) указываются некоторые подобные примеры (клавиатура, онлайн-ресурсы и платформы, учебники нового поколения).

На наш взгляд, целесообразным является включение в монографию четвёртой

главы («Межпредметные связи в обучении русскому языку»), в которой (в первом параграфе) представлена основная терминология и отдельные подходы, описывающие проблематику межпредметных связей в процессе обучения иностранных языков в школьной среде с акцентом на их практическое применение на занятиях. В следующей части авторы касаются проблематики реализации межпредметных связей в куррикулумных документах Чешской Республики, причём авторы приходят к выводу, что требования к реализации межпредметного подхода в названных документах не конкретизируются и не приводятся возможные примеры их применения – решение данной проблемы полностью возлагается на преподавателей. Представленный авторами результат сравнения школьных образовательных программ начальных и средних школ явно показывает, что в начальных школах, по сравнению со средними, межпредметный подход является не особенно важным для создателей данных программ. В последнем параграфе (4.4) названной выше главы речь идёт об исследовании, которое проводили Л. Розбоудова и Я. Конечный с целью идентификации заданий в учебно-методических комплексах по РКИ, чаще всего используемых при обучении русскому языку в чешских школах, в которых ученики должны применять знания и умения, приобретённые по другим предметам. Хотя исследование в целом показало присутствие элементов межпредметности (включая имплицитный и эксплицитный подходы), в общем, интердисциплинарность в заданиях наблюдалась авторами достаточно редко и встречалась в принципе только при реализации проектов или мини-проектов, указанных лишь в некоторых учебно-методических комплексах.

С нашей точки зрения, удачным решением авторов было и включение в монографию пятой главы («Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения русскому языку»). В настоящее время обучение любому иностранному языку – это уже не только использование языковых средств, отработка и развитие навыков видов речевой деятельности, но и развитие межкультурной коммуникативной компетенции, предполагающей знакомство с культурой, речевым этикетом, бытом, традициями, обрядами, коммуникативным поведением носителей данного языка и жителей страны изучаемого языка, а также обучение правильному поведению в определённой межкультурной ситуации.

Наверное, именно поэтому, в данной главе авторы правомерно отводят много места понятию *межкультурная парадигма* в языковом образовании и возможностям формирования межкультурной коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку. Так, во вводном параграфе говорится о тесном взаимоотношении языка и культуры, приводятся общее понятие культуры и конкретная дефиниция, связанная с контекстом обучения иностранному языку. Образ айсберга как метафоры культуры относится к общепринятой типологии культуры (Big S-Culture a Small s-Culture), и в монографии акцентируется внимание на его отражение в коммуникации. При обучении иностранному языку данный момент тесно связан с обсуждением самых разных аспектов культуры. Среди разных типологий культуры, авторы, по нашему мнению, целесообразно выделили типологию культурных измерений Герта Хофстеде (2005). Мы согласны с рассуждением авторов о том, что на основе характеристики отдельных измерений данной культуры можно понять не только конкретные устные и письменные тексты на иностранном языке, но и само коммуникативное поведение носителей данного языка и культуры. Для понимания скрытой информации в общении и специфических коммуникативных особенностей поведения людей определённой нации авторы монографии рекомендуют узнать типологию вербальной коммуникации с точки зрения контекстности сообщений в рамках так называемых высококонтекстных и низкоконтекстных культур.

В следующем параграфе (5.2) описываются методологические принципы



лингвострановедения, выведенные Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым в трудах 70-х годов XX века с акцентом на изучение языка в связи с культурой определённой нации. Немаловажным является и упоминание процесса аккультурации иностранца при обучении иностранному языку. В общем, целесообразно подчёркивается важность влияния взглядов Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова и на современном этапе преподавания иностранных языков. О взаимоотношениях, взаимодействии и взаимовлиянии языка и культуры говорится в данном параграфе не только в связи с развитием и становлением молодой самостоятельной отрасли лингвистики – лингвокультурологии, но также и с межкультурной коммуникацией, практически направленной на реальное общение между носителями разных языков и культур. Здесь также идёт речь о сформированной на рубеже XX–XXI веков новой отрасли дидактики – межкультурной (поликультурной) дидактики, направленной на разработку и объяснение новых методов и форм обучения с учётом межкультурного взаимодействия (учитель – ученик) на основе избранного языка или языков коммуникации.

В параграфе 5.3 даётся сравнительная характеристика терминов *межкультурная компетенция* и *межкультурная коммуникативная компетенция*. На основе ряда моделей межкультурной коммуникативной компетенции авторы, согласно К. Костковой (2012, с. 74–87), выделяют и в сжатом виде характеризуют пять основных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции (знания, умения, отношения, понимание, иноязычная коммуникативная компетенция).

В параграфе 5.4 авторы монографии обращают внимание на требования к формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Исходя из трансъевропейского документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2003) и сопоставляя его с государственными стандартами Чешской Республики, Л. Розбурдова и Я. Конечный приходят к выводу, что хотя в европейском документе рассматривается межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам довольно подробно и многоаспектно, однако данное понятие не нашло полного разъяснения в чешских курикулумных документах.

Согласно В. Г. Елизаровой (2005), в связи с оптимизацией процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции в чешском образовании в параграфе 5.4.2 монографии охарактеризовано семь основных принципов развития межкультурной компетенции.

Разделяя точку зрения авторов, положительно оцениваем включение параграфа 5.4.3, в котором приводится удачный перечень двенадцати самых основных и полезных методических рекомендаций для формирования межкультурной коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку в чешской школе.

В первой части параграфа 5.4.4 говорится о культурологической информации в её многообразных формах, предлагаемой учащимся в учебно-методических комплексах чешских начальных и средних школ. Речь идёт также об отборе разного рода культурологического материала для обучения иностранному языку в межкультурном контексте (от отдельных лексических единиц до комплексных межкультурных коммуникативных ситуаций). Во второй части данного параграфа, на наш взгляд, предлагается восемь очень полезных (для всех учителей и преподавателей) основных правил отбора культурологического материала на занятиях по обучению (не только) РКИ.

В последующем параграфе 5.4.5 даются, безусловно, полезные сведения о необходимости естественным образом интегрировать культурологический материал в процессе формирования языковых навыков и речевых умений на занятиях по русскому языку, постепенно начиная со знакомства с общими межкультурными умениями и

навыками, а затем включая различные фактические сведения о русской культуре и фоновые знания. Кроме того, в данном параграфе акцентируется внимание на использование лексических средств, определённых грамматических или фонетических структур на занятиях с сопровождением соответствующего социокультурного комментария. Учитывая аспект межкультурной подготовки, на с. 89 приводятся пять специальных приёмов, созданных целенаправленно для обучения межкультурному общению уже на начальном этапе обучения русскому языку.

В параграфе 5.4.6 в основных чертах освещается довольно сложная задача проведения контроля и оценки уровня межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Здесь же приводятся и некоторые конкретные формы, методы, критерии и требования к преподавателю, осуществляемому контроль и оценивание уровня межкультурной компетенции (специальные тесты; категориальная система Я. Зерзовой (2012); ведение межкультурного дневника или языковой портфель).

Поскольку в настоящее время не только в чешских начальных и средних школах растёт число учеников и студентов с особыми образовательными потребностями, нами одобряется и включение шестой главы («Обучение русскому языку учащихся с особыми образовательными потребностями»). Авторы, на наш взгляд, на высоком профессиональном уровне справились и с названным аспектом. Сначала Л. Розбоудова и Я. Конечный предлагают читателю познакомиться с понятием *общего контекста инклюзивного образования* в Чешской Республике и требованиями, предъявляемыми к обучению контингента учащихся с особыми образовательными потребностями. В последующих параграфах авторы много места отводят описанию специфических расстройств развития учебных навыков (дислексия, дизорфография, дисграфия) и приводят, по нашему мнению, очень полезные методические рекомендации по работе с учащимися, страдающими данными заболеваниями.

В последнем параграфе (6.4) освещается всё чаще обсуждаемая в наши дни проблематика обучения тех учащихся, для которых чешский (или словацкий) язык не является родным в контексте системы образования Чешской (или Словацкой) Республики. Авторы на основе ими проведённого исследования в выбранных чешских школах, а также на основе своего опыта делают вывод о том, что такие учащиеся по-разному относятся к предмету русский язык (с одной стороны, некоторые учащиеся со временем теряют интерес к дисциплине и становятся пассивными на занятиях, с другой стороны, есть много учеников, которые проявляют интерес к обучению русскому языку, напр. работают вместе с остальными и помогают своим одноклассникам). В заключение данного параграфа даётся положительная оценка на присутствие любого учащегося со знанием какого бы то ни было другого иностранного языка на занятиях в чешских школах именно по причине возможности непосредственного общения с носителем другого языка и культуры с целью создания естественных условий развития межкультурной или коммуникативной компетенции.

Седьмая глава («Контроль и оценка процесса обучения русскому языку») является, с одной стороны, обобщающей для некоторых глав из первой и второй частей монографии (об их издании речь идёт в начале нашей рецензии), однако, с другой стороны, в ней даётся новая информация, касающаяся некоторых принципов, возможностей и конкретных способов и форм реализации контроля и оценки работы учащихся на занятиях по русскому языку как второму иностранному.

В первом параграфе (7.1) акцентируется важность проведения контроля как для преподавателя, так и для учащегося, приводятся основной и промежуточные объекты контроля на занятиях по иностранному языку (речевые навыки; способность учащегося применять навыки, соответствующие коммуникативной ситуации; знание страны изучаемого языка, её культуры и черт менталитета носителей языка). Приятно удивляет

мнение авторов о том, что при оценке уровня владения иностранным языком преподаватель не может забывать о системном оценивании уровня рецептивных видов речевой деятельности, т. е. аудирования и чтения, кроме, безусловно, умения адекватно и грамматически правильно выражать свои мысли в заданной речевой ситуации. В данном параграфе также чётко, ясно и понятно отмечаются функции контроля и оценки (мотивационная, информативная, регулятивная, воспитательная, прогнозирующая и дифференцирующая) и приводятся некоторые примеры ошибок при проведении контроля. В последней части Л. Розбоудова и Я. Конечный на основе своего опыта откровенно и правдиво указывают на некомплексность реализации контроля и оценки знаний на занятиях по русскому языку в чешской образовательной среде. И в данном случае можно с ними вполне согласиться, сравнивая данную ситуацию с практикой преподавания иностранных языков в Словакии.

Целесообразным в связи с проблематикой контроля и оценки знаний является включение в монографию отдельного параграфа 7.2, освещающего проблематику ошибок, подходов к ним (напр. теория ошибок), их классификацию и приведение некоторых обобщающих выводов, касающихся отношения преподавателей к допускаемым ошибкам учащихся.

В последнем параграфе (7.3) данной главы представлен, на наш взгляд, необычный, но вместе с тем удачный перечень форм контроля и оценки (европейский языковой портфель, рабочие планы, формативное оценивание и описательное оценивание) с целью усовершенствования не только уровня владения языком учащихся, но и самого учебного процесса.

Прежде чем перейти к заключению, хочется отметить, что хотя в рецензируемую третью часть монографии не вошёл весь список актуальных тем и проблем, связанных с обучением русскому языку как второму иностранному в чешской школе, книга, несомненно, является ценным помощником не только опытных учителей и преподавателей русского языка, но также и начинающих, включая контингент студентов вузов – будущих учителей и преподавателей в чешских и словацких школах, и полезным источником информации в освещении актуальных тенденций и проблем обучения русскому языку.

Таким образом, в заключении хочется подчеркнуть, что в рецензируемой нами книге «Современная дидактика русского языка как второго иностранного: избранные аспекты обучения русскому языку в чешской образовательной среде» Л. Розбоудовой и Я. Конечного в достаточном объёме удалось рассмотреть вышеназванную проблематику и свою работу написать соответствующим научным и одновременно доступным языком. При этом авторы показали глубокие знания в освещаемых вопросах и многие аспекты продемонстрировали на основе своего исследования или личной педагогической практики. Поэтому, как нам кажется, их книга имеет большое теоретическое и практическое значение.

В целом, книга авторов – Л. Розбоудовой и Я. Конечного – отличается чёткостью композиции, продуманным расположением и выбором материала, представляется интересной и серьёзной работой, заслуживающей самой высокой оценки.

### **Литература:**

- ЕЛИЗАРОВА, В. Г. (2005): *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: КАРО.]
- FRYČ, J. et al. (2020): *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- HOFSTEDE, G. – HOFSTEDE, G. J. (2005): *Cultures and organizations: software of the mind*.

London: McGraw-Hill.

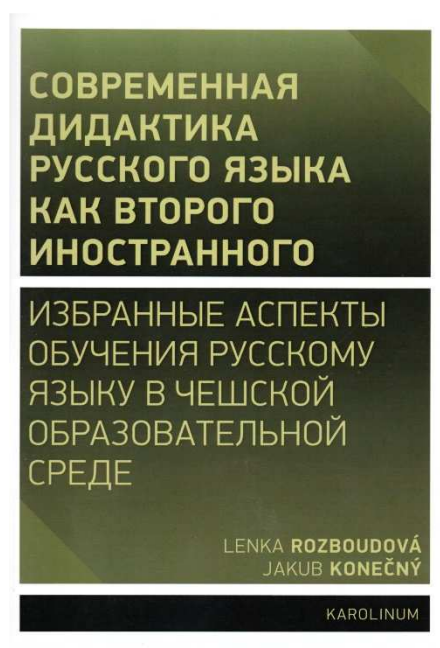
KOSTKOVÁ, K. (2012): *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.

ROZBOUDOVÁ, L. – KONEČNÝ, J. (2018): *Современная дидактика русского языка как второго иностранного: языковые средства*. Praha: Karolinum.

ROZBOUDOVÁ, L. (2020): *Современная дидактика русского языка как иностранного: речевые умения*. Praha: Karolinum.

Совет Европы. (2003): *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка*. Москва: Московский государственный лингвистический университет (русская версия).

ZERZOVÁ, J. (2012): *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení na hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.



**Рисунок 1** Верхняя часть обложки рецензируемой монографии *Современная дидактика русского языка как второго иностранного: избранные аспекты обучения русскому языку в чешской образовательной среде* (2021)