

## О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Г. М. ШИПИЦЫНА,  
доктор филологических наук

В начале 2007 года Министерством образования и науки Российской Федерации была принята “Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации”, представляющая “систему взглядов, принципов и приоритетов государственной образовательной политики”, продиктованных полиэтничным характером населения нашей страны. В ней определены важнейшие для государства образовательные и воспитательные задачи, стоящие перед системой отечественного образования, одной из которых является “обеспечение внутренней устойчивости этнически разнообразного общества, его сплочение в согражданство, объединяемое и цементируемое общими ценностями гражданского общества” [1].

Выполнение этой сверхважной для российской государственности задачи в первую очередь возлагается на образовательные учреждения, реализующие общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом, с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках.

В прошлом году Белгородский государственный университет проводил Всероссийский конкурс “За образцовое владение русским языком в профессиональной деятельности” преподавателей русского языка как неродного.

Как показывают эссе участников конкурса, их авторы хорошо понимают значимость своей роли в укреплении российского государства как единого и цельного федеративного образования. Они пишут о том, что, обучая русскому языку нерусских по национальности детей и подростков, они тем самым готовят их к будущему активному включению в решение политических, экономических, социальных задач и программ обновляющейся России.

Например, Р.Р.Полежаева из аула Чарков Усть-Абаканского р-на Республики Хакасия считает, что сегодня очень актуальна проблема ознакомления учащихся с культурой русского народа. “Это важно для приобщения детей к их большой Родине, – пишет учительница, – путем формирования качеств гражданина-патриота России, подготовки ребенка к жизни, воспитания культуры межнациональных отношений”.

Учителям одинаково неприятны и факты русофобии, и проявление неуважительного отношения русских к народу той национальности, де-

тей которой они обучают. Наши корреспонденты – это люди, воспитанные на русской культуре, проповедники русской культуры и русского языка (даже если они сами русскими по национальности и не являются), горячо любившие народ, в среде которого выпала им судьба жить. Их не может не тревожить ситуация с плохим знанием русского языка в отдельных регионах России, поскольку это препятствует всестороннему развитию и образованию детей. Так, учитель М.Т. Хашиев из селения Али-юрт Назрановского р-на Республики Ингушетия пишет: “Только при помощи русского языка мы можем влиться в единое культурное и образовательное пространство России, получить доступ к международной информации. Языковое разнообразие России есть фактор интеллектуальной и культурной устойчивости общества, противопоставленной, с одной стороны, русскому шовинизму, а с другой – культурно-языковому сепаратизму и местному национализму”.

Г.Н. Монгуш (г. Чадан Дзун-Хемчикского р-на Республики Тыва) называет объективные и субъективные причины плохого знания русского языка учащимися (особенно в сельской местности): «Дети по-русски говорят только на уроках русского языка; учителя других предметов преподают на родном языке; в последние годы сократилось количество учебных часов по предметам “русский язык” и “русская литература” при одновременном увеличении объема материала, поэтому многое, особенно по литературе, изучается поверхностно, формально. Такое обучение своей цели не достигает». С ней солидарна Л.Н. Семенова (дер. Лопово Мари-Турекского р-на Республики Марий Эл): “Обучать русскому языку детей, которые пришли с улицы со знанием двух-трех слов по-русски, очень трудно. Главным направлением в преподавании русского языка в национальной школе остается развитие речевой деятельности учащихся. Проблемы с изучением русского языка в национальной школе начинаются с того, что язык – это не только учебный материал, но и средство мышления, мироощущения народа. А маленький человек нерусской национальности, живущий в окружении людей, говорящих не на русском языке, мыслит на своем родном языке.

Национальная школа в трудном положении была всегда: она стремится не отстать от русских школ и во что бы то ни стало сохранить детям их родную речь и родную культуру, которые они впитали с молоком своей матери”.

Общая картина со знанием русского языка населением национальных республик и автономных округов вырисовывается такой: в местах компактного проживания людей одной, нерусской, национальности русский язык знают плохо, по-русски дети говорят (вернее, пытаются говорить) только на уроках русского языка, которых к тому же мало. В частности, учителя Ингушетии пишут о том, что, к их сожалению, классы ингушских школ до 100% наполнены детьми ингушской национальности и на бытовом уровне у них не бывает необходимости в обще-

нии на русском языке ни со взрослыми, ни со своими сверстниками. А при отсутствии речевой среды русский язык в такой ситуации для детей и подростков уже мало чем отличается от иностранного.

Иная картина в многонациональных республиках и регионах областей с многонациональным населением. Так, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка Дагестанского государственного педуниверситета Г.Г. Буржунов пишет: “В таких полиэтнических регионах, как Республика Дагестан, практическое владение нормированной русской речью – обязательное условие функционирования и развития экономики, науки, образования и культуры народа. Без русского языка трудно представить современную жизнь дагестанца. Проблема состоит лишь в том, как повысить эффективность обучения русскому языку, как организовать работу по повышению культуры речи у дагестанцев”. Л.Н. Шоцкая, заведующая кафедрой теории и истории русского языка того же университета добавляет: “Внимание к образцовому владению русским языком в профессиональной сфере, забота о русской речевой культуре возведены в Дагестане на уровень государственной политики республики”.

В Дагестане разработана республиканская целевая программа “Русский язык (2007–2010 годы)”, основная цель которой – добиться “полноценного коммуникативно-эстетического функционирования русского языка в Республике Дагестан” [2].

Если суммировать высказанные учителями суждения по определению факторов, обеспечивающих овладение русским языком нерусскими учащимися, то, на наш взгляд, они названы верно: для действительного овладения русским языком необходимо, во-первых, уяснение смыслового объема слов через познание обозначаемых ими реалий и понятий (и здесь необходима опора на связь языка и культуры русского народа) и, во-вторых, практическое использование русского языка населением соответствующего региона (здесь опора на речевую среду или хотя бы на использование русского языка для получения информации и знаний).

Относительно уяснения содержания и контекстного смысла слова изучающими любой язык известно, что оно возможно лишь при условии понимания всех аспектов обозначенного этим словом предмета, о чем уже давно пишут лингвисты: “... чем далее развивается современная семантика, тем все более подтверждается, что ее проблемы не могут быть решены без обращения к объективной реальности, явления которой отражаются в сознании человека и обозначаются средствами языка” [3], т.е. для понимания значений слов необходимо знание тех объектов действительности, которые этими словами обозначаются. Однако разные народы России проживают в различных природных условиях, имеют различные предметы быта, промысла, занятий, руководствуются в своей жизни и в воспитании детей различными правилами

ми и понятиями, поэтому значения слов-эквивалентов в русском и национальных языках могут не совпадать. “Всякое слово так многозначно, так диалектично и так способно в контексте выражать все новые и новые смысловые оттенки, что надо большое искусство, чтобы правильно и точно выразить свою мысль, не вызывая никаких кривотолков” [4].

При этом в значении слова находят отражение и такие его компоненты, которые обусловлены осознанием коллективом носителей языка социально значимого содержания слова, сформированного общими для этого коллектива устойчивыми для него ассоциациями и представлениями. “Слово аккумулирует общественное, коллективное знание, которое наследуется благодаря языку” [5], кроме того, “слово переливает экспрессивными красками социальной среды” [6]. Поэтому более актуальными для тех или иных контекстов оказываются не словарные значения, а наслоения прагматического и эмоционально-экспрессивного характера. Значение слова имеет также и такие дополнительные компоненты, которые отражают историко-культурную, ментально-этническую и социальную среду его бытования.

В условиях отсутствия русской речевой среды, опираясь только на толковый словарь, нерусские учащиеся знакомятся всего лишь с языковым значением слова, лежащим на его поверхности, тем самым не связывают это значение с коммуникативной смысловой ситуацией, то есть не осознают семантику слова в полном объеме. Возникает ситуация, о которой писал А.А. Потебня: “Обыкновенно мы рассматриваем слово в том виде, как оно является в словарях. Это все равно, как если бы мы рассматривали растение, каким оно является в гербарии, т.е. не так, как оно действительно живет, а как искусственно приготовлено для целей познания. Отсюда произошло то, что многие явления языка понимались ошибочно” [7]. Ведь в коммуникативном акте говорящий (или автор текста) нацелен не столько на воспроизведение словарных значений слов, сколько на передачу их смысла, причем часто глубинного, скрытого, не всегда ясного для не участвующих в данной речевой ситуации.

У носителей разных культур и у людей какого-либо этнокультурного единства могут возникать ситуации непонимания смысла отдельных суждений, если культуроведческий багаж у этих людей не совпадает. Например, для человека, не знающего басню И.А. Крылова “Лебедь, рак и щука”, будет непонятен смысл выражения *А воз и ныне там* (о неисполненных обещаниях, планах). Читатели газет, плохо знающие русскую классическую литературу, часто не понимают юмора заголовков статей, если эти заголовки строятся на переосмыслении авторских выражений (на реминисценциях). Например, *А судьи кто?* (о некомпетентности спортивных судей); *Что за комиссия, создатель?* (о директоре, создавшем комиссию по проверке расходов только из своих родственников). Прецедентные тексты из комедии А.С. Грибоедова “Горе

от ума” кажутся им странными, поскольку в их сознании не нашел отражения целый пласт общекультурного поля – литературных источников реминисценций, то есть не создан общекультурный фон, на котором может быть воспринята прагматическая установка высказывания. Взаимопонимание участников коммуникативного акта возможно только при равном отражении в их сознании художественной картины мира русской литературы, этого гигантского гипертекста с системой эстетических категорий, понятий и оценок.

Наконец, в значении слова могут быть и символические компоненты, порожденные ситуациями их использования в какой-либо определенном отрезок времени, в определенном кругу носителей языка и т.п.

Получается следующее: чтобы обеспечить понимание семантики русских слов учащимися и студентами, изучающими русский язык как неродной, надо показывать это слово во всем разнообразии смыслов, которое способно это слово выражать. Учителю же русского языка как неродного надо еще найти приемлемую форму и языковые средства передачи этих особых национальных или символических смыслов, которые возникают в определенных контекстах. При этом надо максимально приблизиться к реалиям жизни русского населения, надо показать национально-культурные особенности русских людей в различных сферах их жизни и деятельности.

В общем, задачи, возложенные на учителя русского языка как неродного, далеко не простые...

### *Литература*

1. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации // Народное образование. 2007. № 1. С. 253–259.
2. Целевая программа “Русский язык (2007–2010 годы) Республики Дагестан”. Махачкала, 2007.
3. Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка // Проблемы функциональной грамматики. М., 1986. С. 75.
4. Щерба Л.В. Предисловие (к Русско-французскому словарю) // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 304.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980. С. 298.
6. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972. С. 21.
7. Потебня А.А. Мысль и язык // Эстетика и поэтика. М., 1976. С. 455–456.

*Белгород*