

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»
ФАКУЛЬТЕТ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

**ПРЕДВУЗОВСКОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ,
ПРОБЛЕМАТИКА**

**Сборник статей
по материалам межвузовской
научно-практической конференции**

Москва, РУДН, 23–24 апреля 2015 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2015

УДК 378(063)
ББК 74.58
П71

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционная коллегия:
С.С. Аду, А.С. Иванова, И.Н. Пахомова

П71 **Предвузовское обучение иностранных студентов:
современное состояние, проблематика** : сборник статей
по материалам межвузовской научно-практической конфе-
ренции. Москва, РУДН, 23–24 апреля 2015 г. – Москва :
РУДН, 2015. – 216 с. : ил.

ISBN 978-5-209-06465-7

Материалы, представленные в сборнике, отражают опыт работы
с иностранными студентами преподавателей, работающих на предвузов-
ском этапе обучения, а также преподавателей основных факультетов
РУДН и других вузов РФ.

УДК 378(063)
ББК 74.58

ISBN 978-5-209-06465-7

© Коллектив авторов, 2015
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2015

В.В. Якушев,
декан факультета русского языка
и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов

ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМУ ФАКУЛЬТЕТУ РУДН 55 ЛЕТ.

55 лет Российскому университету дружбы народов и подготовительному факультету Российского университета дружбы народов. За это время много славных страниц вписано в летопись факультета. Подготовительный факультет - это первая ступень на пути студентов в овладении знаниями в Российском университете дружбы народов. За годы своего существования факультет дал путевку в жизнь более чем 48 тысячам студентов из 150 стран мира.

Занятия на подготовительном факультете Университета начались 1 октября 1960 года. 539 студентов из 59 стран Азии, Африки и Латинской Америки и 57 советских студентов приступили к изучению русского и иностранных языков под руководством 120 опытных преподавателей и сотрудников, в том числе 4 докторов наук, профессоров и 26 кандидатов наук, доцентов.

Так был сделан первый шаг на пути становления факультета и Университета. Важность этого шага трудно переоценить: ведь от того, насколько успешно иностранные студенты справятся с задачей усвоения русского языка, зависела эффективность их обучения на основных факультетах Университета, где им предстояло вместе с советскими студентами слушать лекции на русском языке, участвовать в семинарских занятиях.

Первоначально на факультете было организовано четыре кафедры: кафедра русского языка - заведующая Екатерина Ивановна Мотина, иностранных языков - заведующий Степан Петрович Мамонтов, историко-экономического обзора - заведующий Петр Владимирович Милоградов, кафедра физического воспитания и спорта - заведующий Виталий Николаевич Воробьев.

Среди первых, пришедших на факультет, были декан Василий Семенович Бондаренко, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Екатерина Ивановна Мотина, старший преподаватель отдела по работе со студентами Хосе Матиас Кампусано и многие другие.

Важную роль в организации работы факультета сыграли деканы факультета. В разные годы его возглавляли: Василий Семенович Бондаренко (1960- 1961 г.г.); Степан Петрович Мамонтов (1961 - 1962г.г.); Екатерина Ивановна Мотина (1962-1965г.г.); Георгий Андреевич Фавстов (1965 -1986г.г.); Владимир Леонидович Василевский (1986- 1999 г.г.).

В августе 1960 г. была организована первая специализированная кафедра русского языка подготовительного факультета. Ее заведующей стала кандидат филологических наук, доцент Екатерина Ивановна Мотина.

На кафедре была возложена важная и интересная задача разработки нового направления в лингводидактике - методики преподавания русского языка как иностранного.

Кафедрой русского языка после Екатерины Ивановны Мотиной (1960-1972 г.г.) руководили: Лидия Степановна Журавлева (1972-1974 г.г.), Нина Дмитриевна Фомина (1975 и 1978 г.г.); Маргарита Михайловна Галеева (1975 -1987 г.г.); а после разделения кафедры на три по различным профилям подготовки: Нина Евгеньевна Кухаревич (1976 - 1987 г.г.), Иван Алесеевич Пугачев (1997 - 2004 г.г.); Зоя Ивановна Есина (2004- по н.вр.), Кузьмина Елена Степановна (1986- 1987 г.г.); Татьяна Викторовна Шустикова (1986г.по н.вр.); Маргарита Михайловна Галеева (1975 - 1987 г.г.); Наталья Михайловна Румянцева (1987г.г.- по н.вр.). В 2008 году в связи с увеличением контингента иностранных учащихся в составе факультета образуется четвертая кафедра русского языка - заведующая кафедрой становится Анна Сергеевна Иванова.

Разрабатывая новое направление в методике преподавания русского языка как иностранного, преподаватели кафедр факультета создавали оригинальные учебные материалы, учебники и учебные пособия по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам на русском языке, по которым занимались учащиеся в разных вузах нашей страны и за рубежом.

Изменялся контингент студентов: если в 1980 г на факультете обучалось около 1000 российских и иностранных студентов, то в 1986 году на факультете более 1500 учащихся. Факультет развивался, создавались новые программы, как для преподавателей, так и для студентов, а также новые учебники и учебные пособия, словари, увеличивался штатный состав преподавателей, организовывались новые кафедры.

К 1986 году факультет насчитывал уже 7 кафедр: три кафедры русского языка по различным направлениям подготовки: технического и естественнонаучного, медико-биологического и гуманитарного профилей; две кафедры иностранных языков для российских студентов, кафедра естественных наук и кафедра истории и обществоведения. В это время на факультете работали более 200 преподавателей: 8 профессоров, 82 доцента.

В 1999 г факультет изменил свое название и стал называться «факультет иностранных языков и общеобразовательных дисциплин». По количеству профессорско-преподавательского и студенческого состава, материально-техническому обеспечению и качеству проводимой учебно-педагогической, научной работы он представлял собой крупный научный и учебно-методический центр - базовый в рамках страны - по разработке методики преподавания не только русского, но иностранных языков, специальных дисциплин с учетом особенностей разных культур и уровня образования учащихся стран приема. В это время на факультете ежегодно обучалось до 500 иностранных и до 1200 российских студентов. В составе факультета уже работало 13 кафедр, на которых преподавало 14 профессоров, 112 доцентов, 171 преподаватель, в том числе 7 докторов и

97кандидатов наук. Преподавание велось по 25 специальностям, охватывая около двух тысяч студентов.

20 февраля 2006 года Ученым советом университета принимается важнейшее' решение о разделении факультета. В целях развития и повышения качества обучения ' иностранных и российских студентов русскому и иностранным языкам создается факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительный) для обучения только иностранных студентов, а в рамках института иностранных языков создается отделение по изучению иностранных языков и общеобразовательных дисциплин для российских студентов.

Сегодня на подготовительном факультете обучается более 700 иностранных студентов по 62 направлениям и специальностям. На факультете работает 207 преподавателей: 7 докторов и 61 кандидат наук.

Преподавателями факультета создано большое количество учебников и учебных пособий, рекомендованных для преподавания в вузах страны, написаны программы по различным дисциплинам и монографические исследования. Многие из этих трудов переведены на иностранные языки, что является признанием ведущей роли нашего факультета и Университета в важнейшем научно-педагогическом направлении профессиональной подготовки иностранных учащихся различных стран мира.

Сейчас факультет идет в ногу с современным уровнем развития дидактики. Так в связи с созданием уровневой системы, преподаватели факультета приняли участие в разработке и описании системы уровней владения русским языком как иностранным (РКИ) и создание на этой основе системы тестовой проверки коммуникативной компетенции учащихся.

Унификация подходов к определению уровней владения русским языком отражает социальный заказ общества: создать наиболее благоприятные условия для овладения русским языком как средством общения и, тем самым, улучшить перспективы при поиске работы иностранцами в России, обеспечить академическую мобильность, предоставить возможность пользоваться национальными, культурными и экономическими ценностями.

В связи с этим преподаватели подготовительного факультета РУДН совместно с коллегами из других вузов Москвы и Санкт-Петербурга приняли участие в разработке образовательных стандартов, сертификации уровней владения русским языком, требований к ним и создания на этой основе нового поколения учебников по РКИ. Преподаватели факультета - Н.И. Соболева, Г.А. Сучкова, А.С. Иванова - принимали участие в написании «Государственного образовательного стандарта по РКИ. I-II сертификационные уровни. Профессиональные модули»(2000).

В 2001 г. совместный межвузовский коллектив авторов (МГУ, РУДН, МАЛИ, СПбПУ) создали «Образовательную программу по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. I сертификационный уровень», адресованную преподавателям русского языка как иностранного (РКИ), работающим как на этапе предвузовской

подготовки, на различных курсах, в центрах подготовки иностранных учащихся как в России, так и за рубежом. Отличительной чертой данной Программы является презентация материала в соответствии с разработанной Государственной образовательной системой стандартов по РКИ: Элементарный уровень (М-СПб. 1999 г.), Базовый уровень (М-СПб. 1998 г.), Первый сертификационный уровень (М-СПб. 1998 г.).

Логическим продолжением этой деятельности явилось написание программ - справочников для студентов с комментариями на английском и китайском языке (I сертификационный уровень).

На основе стандартов, требований и программ нового поколения на факультете изданы и активно используются новые учебники и комплексы: «Прогресс. Элементарный и базовый уровни» (Н.И. Соболева и др.), «Русский язык - мой друг» (Т.В. Шустикова и др.), «В мире знаний» (Н.М. Румянцева и др.), «Время и люди» (Н.П. Пушкова и др.) Для студентов-иностранцев созданы и активно используются в практике преподавания целый ряд учебников по специальности: «Механика» (А.П. Ефремов и др.), «Математика» (А.И. Громов и др.).

С 2000 года на факультете существует межвузовская научная группа (МНГ), занимающаяся проблемой внедрения информационных технологий и педагогических инноваций в процесс обучения. Руководитель группы - профессор О.И. Руденко-Моргун. Группа участвовала в следующих проектах Федеральных целевых программ: создание учебно-справочных комплексов «Русская фонетика» и «Русский синтаксис» для национальных школ РФ в рамках Федеральной целевой программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки»; создание комплекса учебных программ «Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному» в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» и др.

Факультет принял активное участие в программе РУДН «Создание комплекса инновационных образовательных программ и формирование инновационной образовательной среды» в рамках Приоритетного национального проекта «Образование создание инновационного учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному» 2007 - 2008 г. Были созданы УМК: «Русский язык быстро» - руководитель Е.С. Кузьмина, «Русский язык для всех» - руководитель А.С. Иванова, «Русский язык будущему специалисту» - руководители З.И. Есина, Т.В. Шустикова, «Русский язык с компьютером» - руководитель О.И. Руденко-Моргун, «Окно в мир» - руководитель Н.Ю. Крылова. УМК «Окно в мир» был дополнен новыми материалами и переиздан в 2010 г. Инновационный электронно-методический комплекс для начинающих с комментариями на английском, французском, китайском языках «Русский язык с компьютером. Шаг I» активно используется в практической деятельности преподавателей русского языка как иностранного.

В рамках основных направлений научно-педагогической деятельности факультета русского языка и общеобразовательных

дисциплин сложилась хорошая практика привлечения к работе молодых специалистов и ученых, которые продолжают развивать в своих исследованиях традиции преподавания русского языка как иностранного.

В настоящее время на факультете учебный процесс на факультете обеспечивают 8 кафедр: четыре кафедры русского языка по различным профилям подготовки русскому языку иностранных учащихся, кафедры математики и информатики, химии и биологии, физики, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, которые располагают современными лабораториями, компьютерными классами, мультимедийными кабинетами. Работает учебно-образовательный центр и Центр тестирования.

Накопленный опыт и научно-педагогический потенциал коллектива факультета позволяют решать самые серьезные задачи по совершенствованию и интенсификации системы обучения, по повышению качества подготовки иностранных учащихся с учетом меняющихся условий обучения, появления новых программ и стандартов.

И.Б.Авдеева
Московский государственный автомобильно-дорожный
университет

«ВИНТАЖНЫЕ» ТЕКСТЫ/ДИСКУРСЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Россия до сих пор остается страной Иоганна Гутенберга,
а не Билла Гейтса: привычка читать «умные книжки»
и высказывать свое мнение доминирует в сознании россиян.
А. Ваганов, отечественный журналист-исследователь

Несмотря на постоянный интерес иностранцев к «живой» современной русской речи, актуализирующейся в диалогах на бытовые темы, в монологах дикторов телевидения и в новостных контентх просторов Интернета, не угасает также стабильный интерес к так называемым «классическим» текстам – к русской литературной классике конца XIX – начала XX века, реализованной в виде дайджестов известных произведений, а также различных кино- и театральные постановках. Временной разброс между этими двумя категориями текстов/дискурсов, по-разному препарируемых для целей лингводидактики, почти век.

Неужели в промежутке между этими двумя временными рамками «классики» и «современности» нет ничего, что было бы достойно внимания иностранцев при изучении русского языка?

Можно с уверенностью констатировать, что есть категория текстов, имеющая вот уже полвека непреходящий запрос у иностранцев, особенно из стран Азии и Ближнего Востока. Это аутентичные тексты учебников по

базовым, фундаментальным и узкопрофильным дисциплинам инженерного профиля. Интересно отметить, что в культурологии оригинальные артефакты, имеющие возраст от 30 до 50-ти лет, называются модным ныне словом «винтаж». И если роман М.Булгакова начала 20-х гг. «Собачье сердце» издан сейчас в Англии в серии «Vintage», то тексты по теоретической механике и сопротивлению материалов с таким же успехом могут быть отнесены к этой категории текстов. Мало кто знает в филологическом мире, что большинство инженерных вузов в России было создано в 20-30-е годы как филиалы МВТУ (ныне МГТУ им. Н.Э. Баумана), а потому научная база различных направлений отечественной инженерной школы в их собственно текстовой реализации была заложена именно в этот период.

Какие характеристики имеет «винтаж» в традиционном представлении?

- оригинальность, т.е. созданность в определенную эпоху;
- стилистическая маркированность этой эпохи;
- включенность в современный культурный контекст.

Очевидно, что всем этим требованиям отвечают тексты учебников по инженерным дисциплинам, поскольку:

1) в них использованы грамматические конструкции научного стиля и научно-технического подстиля, сложившиеся к середине XX века и не утратившие своей актуальности из-за неизменности рассмотренных в них объектов и реалий инженерной деятельности;

2) стилистическая неповторимость научно-технического подстиля сразу же бросается в глаза при чтении любого фрагмента текста; невозможно перепутать даже дилетанту-профану «инженерный» текст с каким-либо еще;

3) «ткань» этих текстов, создаваемых по крупицам в процессе множественных переписываний учебников предшественников, не поддается трансформированию под влиянием современных тенденций в русском языке и остается стабильной на протяжении всего времени их существования. При этом все последующие современные дисциплины, базирующиеся на материалах этих, написаны уже немного другим языком, хотя не могут существовать без данного корпуса текстов. То есть, можно констатировать включённость подобных «устаревших» текстов в современный научный контекст.

При обучении в вузах инженерного профиля к числу речевых продуктов, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся, относятся тексты учебников по общетехническим и узкопрофильным инженерным дисциплинам, принадлежащие к письменной разновидности научного стиля речи. Кроме того, сюда должны быть отнесены все дискурсы (диалоги и полилоги) на темы специальности – образцы устной научной речи – как между учащимися и преподавателями, так и между самими

учащимися. При этом было доказано [1:30-31], что акцент в обучении иностранцев языку специальности следует делать на письменную речь, поскольку в научно-техническом подстиле она является основной, а устная – производной от неё. Письменный аспект речи в инженерной коммуникации «задаёт тон», будучи формообразующим для устной [1:297]. Другими словами, объектами изучения в инженерной иностранной аудитории должны быть именно тексты/дискурсы аутентичной инженерной коммуникации.

Но что такое аутентичный для инженера текст в понимании филолога? Например, в искусствоведческой практике хорошо известно: часто то, что извне воспринимается аутентичным в области произведений культуры, на самом деле в представлении конкретного узкого социума аутентичным не является.

В европейской методической литературе проблеме аутентичности уделяется большое внимание. Несмотря на различные трактовки, в общем аутентичным называют текст, который не был изначально предназначен для учебных целей. Рассматривая аутентичную коммуникацию в сфере инженерной деятельности – аутентичную инженерную коммуникацию – имеет смысл обратиться к теории коммуникации вообще. Различные исследователи сходятся во мнении, что важнейший фактор, обобщающий адекватность коммуникации, – это знание **«картины мира»** коммуникантов. При этом неоднократно высказывалась мысль, что специфичным для коммуникации как вида деятельности является «социальный заказ», то есть задание её целей извне.

Таким образом, можно сделать вывод, что не бывает автора, создающего пособие без читательского адреса, в отрыве от потенциального читателя. И хотя в текстах учебников адресат не упоминается, тем не менее автор постоянно имеет в виду адресата, который не просто пассивно воспринимает излагаемую информацию, но одновременно производит определённые когнитивные процедуры: «освоение» написанного, использование языкового знания, реконструкцию намерений автора, установление степени расхождения между внутренним и модельным миром и т.п. – т.е. осуществляет «понимание» (comprehension) в смысле когнитивной деятельности [2:124].

Причем тексты учебников по инженерным дисциплинам ориентированы на специфически подготовленного адресата – не просто русского читателя, а студента, обладающего определёнными зачатками профессиональной компетенции инженера: базовыми знаниями в области естественных и точных наук, знанием «языковой науки» инженерии – математики, владеющего её логическим аппаратом, умеющего читать схемы, чертежи и т.п., то есть представляющего себе **«картину мира инженера»**. Если говорить языком теории коммуникации, автор-коммуникатор вносит изменения в коммуникацию, чтобы перевести

своего адресата-коммуниканта на новый тип поведения/мышления. В терминологии когнитивной науки, адресант и адресат имеют «общее знание» (common knowledge) - то, что они в силу частичной общности образования знали еще до данного акта общения, в процессе которого будут вырабатывать «совместное знание» (shared knowledge) [2:174].

Этот базовый фактор теории коммуникации – соответствие читателя читательскому адресу, то есть определённую (или хотя бы частичную) **моносоциумность адресанта и адресата** мы положили в основу определения понятия «аутентичный» при рассмотрении продуктов инженерной коммуникации. Таким образом, в широком смысле под **аутентичной коммуникацией** мы подразумеваем любую моносоциумную коммуникацию, как письменную, так и устную, как активную, так и пассивную, в том числе в рамках профессиональной общности. В узком смысле под аутентичной коммуникацией в сфере инженерной деятельности, или **аутентичной инженерной коммуникацией** мы понимаем моносоциумную коммуникацию в рамках профессионального социума, между двумя или несколькими инженерами, предназначенную для обслуживания сферы инженерной деятельности и имеющую определённую специфику на ментальном/когнитивном, профессиональном/прагматическом и лингвистическом/языковом уровнях.

Рассмотрение под этим углом реализуемых в инженерной коммуникации речевых продуктов, в частности текстов, позволяет пересмотреть классификацию подстилей научно-технического стиля речи [3:55-62]. Традиционно отечественная наука делила данное «функционально-стилистическое единство» (термин О.Д. Митрофановой) на три подстиля: академический, учебно-научный и научно-популярный. Причем, не разделяя данное триединство, О.Д. Митрофанова именовала его «**общением посвящённых**». Если исходить из нашей концепции аутентичности, то последний, научно-популярный или научно-публицистический подстиль, таким образом, не будучи моносоциумным, неаутентичен для данного контингента. Он ориентирован на неспециалистов и написан на «**языке профанов**» (термин М.В. Всеволодовой). Кстати, еще О.Д. Митрофанова отмечала, что научно-популярные тексты **наименее** пригодны для решения проблем учета специальности. Психологи также утверждают, что «устоявшаяся и принятая в **научном сообществе** терминология как бы сама собой подразумевает предметную отнесенность тех или иных «характеристик субъекта», а «распределение характеристик субъекта на «научном» и «научно-популярном» языках явным образом не совпадает даже при грубой формальной категоризации материала < ... > нет совпадений и более детальных, и содержательных» [4:82].

Таким образом, можно обозначить **две причины**, по которым при обучении иностранных учащихся языку специальности в качестве

дидактических материалов можно использовать только аутентичные тексты учебников по инженерным дисциплинам и нельзя использовать тексты, принадлежащие к научно-популярному и научно-публицистическому подстилям научного стиля речи. Прежде всего, недавно было доказано, что жанр научно-популярной литературы как таковой находится сейчас в полном упадке и невостребован даже носителями русского языка, чему есть реальные экономические причины [5]. А поскольку наука не стоит на месте, то использование устаревших материалов представляется совершенно некорректным. Кроме того, научно-популярные тексты адресованы неспециалистам, а инженеры/будущие инженеры являются специалистами/полуспециалистами, владея знаниями в области инженерных дисциплин, «языковой наукой» инженерии математикой и сформированным/формирующимся инженерным менталитетом.

Перечислим основные параметры аутентичных «винтажных» текстов учебников по инженерным дисциплинам. Аутентичные винтажные тексты/дискурсы как речевые продукты инженерной коммуникации могут быть проанализированы на трёх уровнях:

- а) когнитивный/ психологический/ биологический;
- б) прагматический/ профессиональный/ инженерный;
- в) лингвистический/ текстовый/ дискурсивный.

Когнитивный уровень проявляется в аналитичности изложения, базирующемся на **когнитивном стиле специалистов инженерного профиля**. Прагматический уровень реализуется в универсальной алгоритмической структуре построения всех дискурсов/текстов: **архитектонике инженерного дискурса/текста**. Лингвистический уровень характеризуется в использовании определенного **набора предикативных конструкций** с определенным набором падежей для объектов, свойственных именно *научному стилю речи и языку специальности: что? является чем? (instr./№5); что? называется чем? (instr./№5); что? бывает каким? (instr./№5)*.

В отличие, например, от языка общего владения, где используются конструкции: *что? называется что? (nom./№1) – Самая большая площадь Москвы называется Красная площадь - и что? бывает какое? (nom./№1) – Цветы бывают комнатные и уличные*.

Таким образом, можно сделать вывод, что наряду с современным лексико-грамматическим материалом, в инженерной иностранной аудитории необходимо изучать особенности функционирования «винтажной» лексики и грамматики в силу ее непреходящей актуальности.
Литература.

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты

- (теория и методика обучения русскому языку как иностранному)/
Монография.– М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005 – 368с.
2. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов (КСКТ). – М., 1996. – 246с.
 3. Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М. Рассуждения об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля// Мир русского слова: научно-методический журнал. – М.: РОПРЯЛ, 2001. - № 4. – С.55-62
 4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие. – М.: МГУ, 1995. – 223 с.
 5. Ваганов А. Жанр, который мы потеряли: Очерки истории отечественной научно-популярной литературы/Ваганов А.- М.: АНО «Журнал «Экология и жизнь», 2012. – 248 с.

Антонова Н.А., Иванова А.С.
Коломиец В.А., Пахомова И.Н.
Российский университет дружбы народов

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИТоговых ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ I СЕРТИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ

Вопросы контроля традиционно занимают одно из важнейших мест в системе обучения. Его структура, формы организации коррелируют с содержанием обучения, которое на настоящий момент представлено в виде Требований к уровням обучения [Андрюшина, 2011], лингвометодических описаний, программ для студентов и преподавателей [Соболева, 2011; Есина, 2010]. Контроль организует весь процесс обучения, определяя конечные цели каждого этапа.

Студент должен иметь возможность оценить свои успехи в изучении русского языка, сравнить достигнутые им результаты с другими, стимулировать свою дальнейшую работу. Осуществление такого подхода возможно лишь при правильной организации форм контроля. Выполняя информативную функцию, а также функцию обратной связи, такие формы позволяют судить об уровне обученности студента и управлять учебным процессом. С помощью обратной связи преподаватель может судить о степени сформированности речевых навыков и умений в аудировании, чтении, письме и говорении, об усвоении речевого материала. Без обратной связи невозможно эффективно осуществлять индивидуальный подход, обеспечивать иностранных учащихся подкреплением, судить о целесообразности использования тех или иных приемов, методов и средств обучения. В этом случае контроль определяет оптимальный путь к

достижению поставленной цели, способствует организации гибкого управления учебным процессом, совершенствует работу преподавателя. Кроме данной функции, контроль выполняет еще и стимулирующую функцию. Наличие контроля, его ожидание стимулирует деятельность иностранных учащихся, усиливает мотивацию их учебной работы, позволяет осуществить самокоррекцию и самооценку их речевых действий.

В методике обучения иностранным языкам выделяются следующие виды контроля: стартовый, текущий, промежуточный и итоговый. В практике преподавания русского языка как иностранного на подготовительных факультетах России стартовый контроль используется редко, больше внимание уделяется текущему, промежуточному и итоговому контролю. Цель текущего контроля - проверка сформированности определенных навыков и умений, степени усвоения знаний, объем и структура которых соотнесены с конкретным моментом обучения, ограниченным небольшим количеством академических часов (при этом всегда контролируется усвоение материала текущего занятия). При текущем контроле используются как письменные, так и устные задания: это тренировочные лексико-грамматические упражнения, ответы на вопросы, микродиалоги, построенные в соответствии с заданными ситуациями, монологические высказывания /микротексты на определенные темы и др. Другими словами, в широком смысле фактически любое упражнение, которое на занятии учащийся под контролем преподавателя, - это текущий контроль. Задача этой формы контроля – проверить степень достижения цели обучения урока.

Промежуточный контроль при обучении русскому языку как иностранному соотносится с определенными концентриками, с циклами занятий, которые выделяются в общем курсе обучения. Периодичность проведения промежуточного контроля планируется в соответствии с календарно-тематическими планами факультета. Количество и частотность проведения промежуточного контроля зависят от учебных планов кафедр русского языка, количества учебных часов, времени заезда студентов. На факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин (ФРЯ и ОД) РУДН таких проверок проводится примерно 15-20, и они включают в себя не только задания по общему владению, но и контроль владения научным стилем речи и фонетикой русского языка.

Время проведения итогового контроля связано с завершающими этапами обучения: окончание семестра.

На ФРЯ и ОД в качестве средств итогового контроля второго семестра используются письменные контрольные работы в традиционной форме [Мотовилова, 2008], тесты [Голиков, 2008] и изложение. В своей работе мы хотели остановиться на сравнительном анализе результатов

выполнения контрольных работ и тестов, написанных студентами-экономистами и юристами.

Содержание грамматической составляющей тестов и контрольных работ факультета соответствует требованиям I сертификационного уровня, о чем свидетельствует содержание таб.1. Из нее следует, что тесты и контрольные работы совпадают по содержанию, единственное, что их различает – отсутствие/наличие заданий на трансформацию.

Таблица 1. Сопоставительный анализ грамматического содержания тестов и контрольных работ

Грамматические темы	тесты	Контрольные работы
1 предложно-падежная система (ед. и мн.ч. во всех падежах), виды глагола	+	+
2 глаголы движения	+	+
3 выражение актива и пассива	+	+
а) трансформация актива в пассив		+
4 причастие	+	+
а) выбор активной или пассивной формы	----	+
б) трансформация пассив. предложений в придаточные со словом «который»	----	+
в) выбор полной или краткой формы пассива		
5 деепричастие	+	+
а) трансформация деепричастий в сложные предложения	----	+
6 выражение времени	+	+
а) в простом предложении	+	+
б) в сложном предложении	+	+
в) трансформации	---	+
7 выражение причины	+	+
а) в простом предложении	+	+
б) в сложном предложении	+	+
в) трансформации	---	+
8 выражение цели	+	+
а) в простом предложении	+	+
б) в сложном предложении	+	+
9 выражение условия	+	+
а) в простом предложении	+	+
б) в сложном предложении	+	+
10 выражение условия	+	+

a)	трансформация простого предложения в сложное	---	+
----	--	-----	---

Тесты и контрольные работы содержат примерно одинаковое количество трудностей (160 – 180). Естественно, что эти формы контроля имеют различные временные параметры: тест – 2 часа, контрольная работа – 4.

Для проведения статистической выборки было проанализировано более 300 работ, тестов и контрольных работ, студентов кафедры русского языка № 4 (экономисты, юристы, бизнес и туризм) из разных стран.

Анализ работ студентов, сделанный с учетом регионов, показал, что в такой выборке практически не отражаются национальные особенности стран приема, поэтому авторы статьи решили сравнить результаты, полученные за выполнение тестов и контрольных работ за три последних года.

Таблица 2. Результаты выполнения экзаменационных работ.

Год написания	Совпадение результатов тестов и контр. работ	Результаты теста лучше результатов контрольных работ	Результаты теста хуже результатов контрольных работ	Общее количество работ
2012	45%	19 %	36%	122
2013	53%	16%	32%	121
2014	52%	14%	34%	94
Среднестатист. данные	50%	16%	34%	

Статистический анализ (как видно из таблицы) выявил совпадение 50% результатов выполнения тестов и контрольных работ, т.е. тест – «удовлетворительно», контрольная работа – «удовлетворительно». Около 15 % студентов написали тест лучше, чем контрольную работу, что, на наш взгляд, связано с трудностью выполнения трансформационных заданий, а 36% написали контрольную работу лучше теста.

Эти данные весьма интересны, т.к. сравнивают результаты выполнения разных форм контроля с одинаковым грамматическим содержанием. Они, некоторым образом, опровергают устоявшееся мнение, что тест выполнить легче, чем контрольную работу, т.к. тест – это уровень узнавания, а не продукции. Нельзя не отметить еще и такой фактор, влияющий на результат выполнения, как независимая проверка матриц теста, исключение субъективного подхода к оценке знаний студентов. При проверке контрольных работ встречается фактор субъективизма, а также пропуск ошибок при проверке, неправильная их квалификация.

50 % совпадающих по выполнению результатов, а также 36 % работ, в которых результаты контрольных работ выше результатов тестов, свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что преподаватели уделяют больше внимания подготовке к контрольным работам. На кафедрах ФРЯ и ОД изданы сборники тренировочных контрольных работ, а сам сборник итоговых единых контрольных работ факультета был издан в 2008 г., и его содержание требует обновления. Студенты, подчас пользуются техническими средствами, что приводит к утечке закрытой информации.

Полученные результаты статистического исследования подтверждают, что обе формы контроля должны быть включены в итоговую систему проверки грамматической составляющей I сертификационного уровня, при условии совпадения их спецификаций и количества трудностей. Многообразие форм контроля позволит обучаемым и обучающим рационально планировать свою деятельность в зависимости от условий обучения, стимулировать учащихся в их стремлении продвижения вперед по «лестнице знаний», объективно оценить свои достижения.

Литература

1. Андрияшина Н.П., Битехтина Г.А., Иванова А.С. и др. Требования по владению РКИ. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль С-Петербург «Златоуст» 2011.
2. Соболева Н.И., А.С. Иванова, Н.П.Пушкова и др. Программа-справочник для студентов, изучающих русский язык как иностранный (с комментарием на китайском языке) М. РУДН 2011.
3. Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И. и др. «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный, базовый, первый сертификационный уровень» М. РУДН, 2010.
4. Мотовилова Г.Г., Поварова В.Н., Пушкова Н.П., Шустикова Т.В. и др. «Контрольные работы по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень» М. РУДН 2008.
5. Голиков С.Н., Костина С.Г., Румянцева Н.М. и др. «Каталог тестов по русскому языку. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М. РУДН 2008.

И.А.Арсеньева, И.И.Гадалина
Российский университет дружбы народов

ЭМОТИВ «ТЕРПЕНИЕ» В СВЕТЕ КОНЦЕПТУАЛОГИИ

В современной лингвистической литературе увеличивается количество работ, посвящённых всестороннему анализу слов, которые

обозначают абстрактные понятия и являются основными концептами национальной культуры, в частности, эмотивов.

Концепт в современной науке представляет собой понятие, получающее освещение в различных научно-философских школах и направлениях, таких как: когнитология, логическая философия, лингвокультурология, психология, социология и т. д. Зачастую концепт рассматривается в широком круге проблем, связанных с познанием языка, психики, культуры и представляет собой, несомненно, многоаспектное междисциплинарное явление.

Рассматривая модель взаимодействия нашего сознания с миром, учёные подчёркивают, что мысли и чувства человека являются двумя способами восприятия этого мира. С помощью языка человек отражает окружающую действительность в форме эмоциональных образов. Это отражение всегда пристрастно, так как осуществляется с помощью заинтересованной в нём языковой личности. В сознании языковой личности возникает внешняя картина мира в проблемной ситуации и как бы совмещается с картиной эмоциональных переживаний, вызванных данной ситуацией. В результате создаётся эмоционально окрашенное и обладающее побудительной силой поле отражения действительности.

Взаимодействие эмоций и когниции в лингвистике решается через исследование номинации, дескрипции и экспрессии эмоций (их концептуализацию и лексикализацию). Такое изучение, по мнению В.И.Шаховского, даёт новые знания о человеческих эмоциях [7]. Категориальная организация этих знаний постепенно приближает лингвистов к осмыслению лингвистической концепции эмоций.

В последние годы интерес лингвистов к ментальным сущностям не ослабевает, о чём свидетельствуют научные работы, публикуемые по данной теме. Предметом концептуальных исследований уже стали такие эмотивы, как любовь, добродетель, надежда, правда, истина, ложь, обман, ревность, зависть, счастье и др.

Как считает ряд специалистов в области гуманитарных наук, терпение - одна из наиболее специфичных черт русской национальной ментальности. Например, сравнительно недавно на тему концепта «терпение» были защищены несколько кандидатских диссертаций: в 2006 г. в Волгограде Долговой И.А.- о концептуальном поле «терпение» в английской и русской лингвокультурах; в 2007 г. в Горно-Алтайске Захаровым П.Я. - о терпении как о ментальном свойстве русского народа; в 2008 г. в Красноярске Бариловской А.А. – о лексическом выражении концепта «терпение» в истории и современном русском языке.






Так, Долгова И.А. в своей работе, выполненной в рамках лингвокультурологии, сопоставляет понятийные, образные и оценочные признаки концептуального поля в английской и русской лингвокультурах. Как показывает автор, концептуальное поле "терпение" представляет

собой единство концептов "терпение", "страдание", "смирение", "выдержка", "толерантность" / "терпимость". Концепт "терпение" выступает в качестве смыслового ядра данного поля. Автор пишет, что лингвокультурные концепты образуют концептуальные поля - комплексные смысловые образования, включающие несколько концептов, объединенных общими признаками. Барилова А.А. в своей научной работе рассматривает лексико-семантические признаки концепта «терпение», а также концептов «терпеливость», «кротость», «толерантность», их реализацию в составе пословиц и поговорок, в современной российской публицистике, их экспликацию в контексте интернет-культуры. Концепт «терпение» анализируется также в психосоциолингвистическом аспекте по данным ассоциативного эксперимента.

Этимологически слово «терпеть» родственно словам: цепенеть, застывать, страдать, длиться, становиться терпким; затекать, неметь, быть оцепенелым, оцепеневшим, неподвижным, ошеломлённым, бесчувственным [6].





Толковые словари русского языка дают следующие дефиниции слова «терпение». Терпение – 1. 'Способность терпеть, сила, напряжение, с которыми кто-нибудь терпит что-нибудь'. Терпеть – 1. 'Не противоядействуя, не жалуясь, безропотно переносить, сносить что-н. бедственное, тяжелое, неприятное' [5].

Денотативные признаки концепта «терпение» можно проследить на примере следующих возможных высказываний и их наглядных аналогов, хотя картина не всегда аутентично отражает содержание речевых образов.

<p align="center">Запастись терпением. Я забросил удочку и запасаю терпением – ждать, возможно, придётся долго...</p>	
<p align="center">Иметь, проявлять терпение. Чтобы научиться играть на фортепиано, нужно иметь терпение.</p>	
<p align="center">Набраться терпения. Давайте наберёмся терпения и напишем эти слова в тетрадь.</p>	
<p align="center">Бесконечное терпение. Никто кроме матери не имеет такое бесконечное терпение.</p>	
<p align="center">Адское терпение. Какое адское терпение надо иметь, чтобы стоять в пробке в большом городе, когда ты опаздываешь на работу!</p>	

<p>Терпение на исходе, терять терпение. (Не) хватает терпения.</p> <p>Моё терпение уже на исходе. Я не в силах больше ждать, я начинаю терять терпение.</p>	
<p>Испытывать терпение.</p> <p>Прекрати кричать! Ты долго испытывала моё терпение! Вставай в угол!</p>	
<p>Последняя капля терпения.</p> <p>Никогда не знаешь, что станет последней каплей в чаше твоего терпения.</p>	
<p>Переполнить чашу (меру) терпения.</p> <p>Поражение переполнило чашу терпения руководства клуба.</p>	
<p>Потерять терпение, выйти, вывести из терпения.</p> <p>Он потерял терпение и высказал всё, что о ней думал. Она тоже вышла из терпения и наговорила ему грубостей. Они поссорились.</p>	
<p>Терпение лопнуло (Вывести из равновесия, вывести из себя).</p> <p>Ваше заявление неправомерно! Моё терпение лопнуло!</p>	
<p>Награда за терпение.</p> <p>Этот улов – награда за моё терпение.</p>	

Как известно, семантика слова делится на две части: денотативную и коннотативную. Терпение в сознании носителей русского языка имеет ассоциации с чем-то жидким и взрывчатым, способным лопнуть. Это подтверждается такими перифразами, как: «терпение иссякло», «последняя капля терпения», «чаша терпения переполнилась», «терпение лопнуло» и др. Это даёт все основания утверждать, что в семантике данного слова наряду с денотативным значением присутствуют вышеизложенные коннотативные признаки, которые можно представить визуально в виде, например, таких образов:

Терпение лопнуло	Последняя капля терпения	Чаша терпения	Переполнилась чаша терпения	Терпение почти иссякло
				

Терпение - это качество, необходимое человеку, которое помогает сохранять баланс душевных сил и потенциал духовной энергии, позволяет сдерживать эмоции, понимать и принимать позицию другого человека, терпение помогает идти к поставленной цели, достигать желаемых результатов, потому что на этом сложном пути многое приходится преодолевать, претерпевать, выдерживать. Однако есть вещи, которые нельзя терпеть. Когда человек терпит унижение, грубость, насилие, то терпение приобретает отрицательную окраску, ему родственны семы «слабость», «бессилие», «трусость».

В богатейшем арсенале русских пословиц и поговорок, в которых отражён коллективный опыт и мудрость народа, большое место занимают те, где упоминается такой эмотив, как «терпение». Приведём лишь некоторые из них: «Господь долго терпит, да больно бьёт»; «Терпя и камень треснет»; «Обтерпишься, и в аду ничего»; «За терпенье даёт Бог спасенье»; «Терпенье даёт уменье» и др. Это яркое народное творчество – материал для серьёзных лингвистических исследований.

Концепт «терпение» - сложное ментальное образование. Ядерной частью концепта выступают значения: 'безропотное перенесение чего-нибудь бедственного, тяжелого, неприятного'; 'смирение с наличием, существованием кого-нибудь, чего-нибудь, поневоле допущение чего-нибудь'; 'смирение с наличием чего-, кого-нибудь в ожидании перемены к лучшему, каких-нибудь результатов'. Периферию составляют следующие значения: 'допущение наличия кого-, чего-нибудь, снисходительное перенесение кого-, чего-нибудь'; /упорное выполнение чего-то (проявление активности действия)'; 'совмещение с чем-нибудь, допущение'; 'испытывание чего-нибудь, подверженность чему-нибудь (неприятному, тяжёлому и т. п.)'; 'чувство большой неприязни, отвращения к кому-, чему-либо'.

Культурная значимость концепта обуславливает наличие в его структуре ценностных параметров, интерпретация которых и формирует в конечном итоге ассоциативно-вербальную сеть концепта, открывающую его «смысловую бездну».

Литература

- 1 Барилловская А.А. Лексическое выражение концепта «терпение» в истории и современном состоянии русского языка. Томск, 2008.
- 2 Долгова И.А. Концептуальное поле "терпение" в английской и русской лингвокультурах: Дис. канд. филол. наук: 10.02.20 Волгоград, 2006, 205с.
- 3 Захаров П.Я. Терпение как ментальное свойство русского народа: причина и следствие: дис. ... канд. филос. наук. Горно-Алтайск, 2007, 164 с.
- 4 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: 1995.

- 5 Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Ушакова Д. Н. - М., 1935 – 1940.
- 6 Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т.: Пер. с нем. = Russisches etymologisches Wörterbuch / Перевод и дополнения О. Н. Трубачёва. — 4-е изд., стереотип. — М.: Астрель — АСТ, 2004.
7. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: «Либроком», 2010. – 128 с.

И.И. Баранова

Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

На современном этапе развития общества распространение русского языка в мире является приоритетным направлением государственной политики Российской Федерации. Расширение сотрудничества в сфере образования способствует росту академической мобильности студентов из разных стран мира.

Подготовка конкурентоспособных иностранных специалистов в российских вузах требует поиска эффективных способов организации учебного процесса. К числу факторов, способствующих повышению эффективности обучения иностранных учащихся в российском вузе, можно отнести следующие:

- изучение контингента иностранных учащихся,
- помощь иностранным учащимся в адаптации к условиям проживания и обучения в новой социокультурной среде,
- использование информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы иностранных учащихся,
- формирование у иностранных студентов коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения,
- организация эффективной системы контроля знаний иностранных студентов по русскому языку.

В рамках данной статьи рассмотрим некоторые из названных факторов.

Важной научно-методической проблемой, решение которой способствует успешной академической и социокультурной адаптации иностранных учащихся к обучению в вузах Российской Федерации, является изучение контингента иностранных учащихся.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого занимает одно из ведущих мест среди вузов Российской Федерации по количеству иностранных студентов. В течение последних 10 лет самым

представительным регионом по числу студентов является Азиатско-Тихоокеанский регион. Количество студентов из КНР, обучающихся в Институте международных образовательных программ СПбПУ по программе подготовки в вуз, составляет в среднем 50%, количество студентов из Социалистической Республики Вьетнам – 8-10%. Студенты из стран Африки составляют 10%, из стран Азии и Ближнего Востока – 19%.

В связи с этим представляется необходимым исследование национально-психологических и этнокультурных особенностей учащихся различных регионов, специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов, учет различий в структуре национальных образовательных систем и образовательной системы Российской Федерации, изучение особенностей адаптации иностранных студентов к условиям обучения в новой образовательной среде и формирование межэтнической толерантности в процессе общения представителей различных культур.

Учет национально-культурных особенностей, специфики стратегий межличностного общения иностранных учащихся в процессе их социализации в новой языковой среде уже на самом начальном этапе обучения становится необходимым условием успешной межкультурной адаптации иностранных студентов. Среди трудностей в адаптации к новым условиям проживания иностранных студенты указывают на трудности адаптации к климатическим условиям (59%), к проживанию в общежитии (61%), к общению с представителями других национальностей (33%). 29% иностранных учащихся отмечают, что испытывают трудности в установлении дружеских отношений.

Оценивая свое психологическое состояние в новых условиях проживания и учебы, иностранные студенты отмечают, что они часто испытывают чувства: усталости (40%), беспокойства (20%), страха (10%), раздражения (4%), одиночества (10%), тоски по дому, семье (25%), грусти (8%).

Результаты анкетирования показывают также, что круг общения иностранных студентов ограничен главным образом рамками университета (68%) и студенческого общежития (64%).

Таким образом, перед преподавателями русского языка, которые являются и кураторами учебных групп, стоит задача постепенного расширения социального пространства иностранных учащихся. Этому в значительной мере способствуют сложившиеся в течение многих лет формы учебно-воспитательной работы, которые подтвердили свою эффективность и реализуются кафедрой русского языка как иностранного Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Это беседы, экскурсии, объединенный урок «Давайте познакомимся»,

языковое кафе, Олимпиада по русскому языку, творческие конкурсы, уроки толерантности в средних школах Санкт-Петербурга.

Учебно-воспитательная работа с иностранными студентами позволяет реализовать на данном этапе коммуникативную, образовательную и воспитательную цели обучения и заложить основы культурологической компетенции, что дает студентам определенную уверенность в успешности обучения в вузе и комфортном проживании в новой культурной и социальной среде.

С целью изучения мнения иностранных студентов о привлекательности предлагаемых форм учебно-воспитательной работы было проведено анкетирование иностранных учащихся программы подготовки в вуз. Результаты анкетирования показывают, что предлагаемые мероприятия учебно-воспитательного характера вызывают интерес (94% респондентов), помогают получить новые знания (67% респондентов), совершенствуют владение русским языком (82% респондентов), дают возможность познакомиться с русской культурой (86% респондентов).

Большая часть опрошенных (84,5%) подтверждают необходимость проведения названных мероприятий для иностранных студентов на данном этапе обучения.

Иностранные студенты, получающие образование по программе подготовки в вуз, обучаются в полинациональных группах. В связи с этим особую важность приобретает создание позитивной атмосферы в учебной группе, организация толерантного взаимодействия субъектов образовательного процесса, повышение уровня этнопедагогической культуры преподавателей, расширение спектра внеаудиторных мероприятий. Перечисленные факторы способствуют более успешной адаптации иностранных учащихся в поликультурной среде российского вуза.

Создание комфортных условий и благоприятной атмосферы в учебной группе помогает иностранным студентам быстрее преодолеть сложности в адаптации к условиям новой социокультурной и академической среды. По данным анкетирования, 85% учащихся оценивают условия изучения русского языка в группе как комфортные. Представители регионов оценивают условия изучения русского языка в учебной группе как комфортные следующим образом:

- Африка – 82% респондентов;
- Азия (кроме Китая) – 87,5% респондентов, Китай – 75,5%;
- Латинская Америка – 83% респондентов;
- Арабские страны – 86% респондентов.

Инновационные подходы к обучению иностранных студентов в вузах Российской Федерации требуют внимания к организации самостоятельной работы с использованием в образовательном процессе

новых информационных технологий, информационной среды вуза. Организация самостоятельной работы иностранных студентов по русскому языку на этапе предвузовской подготовки является одним из важных направлений образовательной деятельности и способствует индивидуализации и оптимизации учебного процесса.

В настоящее время существует большое количество электронных ресурсов, позволяющих эффективно организовать самостоятельную работу иностранных учащихся в процессе изучения русского языка. В сфере обучения языкам применяются электронные учебники, интерактивные обучающие пособия, компьютерные презентации, справочно-информационные источники, электронные периодические издания и т.д. [Азимов, 2011, с. 46]

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете учебный процесс организуется с активным использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий, формируется виртуальная обучающая среда с использованием программной оболочки Moodle. Обучающая среда Moodle предлагает широкий спектр возможностей организации обучения.

В виртуально-образовательной среде Санкт-Петербургского государственного политехнического университета кафедрой «Русский язык как иностранный» создаются электронные дистанционные курсы для иностранных учащихся разных уровней владения русским языком. В настоящее время разработаны и используются в учебном процессе:

- Русский язык. Базовый уровень. Грамматика.
- Тесты по русской грамматике (Базовый уровень, I сертификационный уровень)
- Научный стиль речи. Технический профиль. Элементарный курс.

Использование информационно-коммуникационных технологий при формировании навыков самостоятельной работы иностранных студентов на этапе подготовки в вуз обеспечивает академическую успешность иностранных студентов, получающих высшее образование в вузах Российской Федерации.

Организация обучения русскому языку иностранных студентов в российских вузах с учетом названных факторов способствует оптимальному функционированию существующей педагогической системы и обеспечивает высокое качество подготовки иностранных специалистов в вузах Российской Федерации.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // РЯЗР. – 2011. – № 6. – С. 45-55.

2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.

Н.М. Баранова
Российский университет дружбы народов

ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Современное экономическое образование требует от учащихся знаний по целому ряду экономико-математических дисциплин. Однако абстрактность получаемых знаний на первых этапах обучения студентов и отсутствие связи изучаемых дисциплин с будущей профессиональной деятельностью, часто приводит к ряду затруднений в процессе их познавательной деятельности.

В процессе обучения на экономическом факультете вуза студентам в том или ином объеме приходится изучать теорию вероятностей и математическую статистику, финансовую математику, математические методы и модели, методы оптимальных решений, эконометрику и другие дисциплины как необходимый корреляционно-регрессионный инструмент в изучении количественных закономерностей, анализа, планирования, прогнозирования экономических процессов современной экономической науки.

Изучая дисциплины «Математические методы и модели» и «Методы оптимальных решений» и др., работая над курсовыми и дипломными работами, научными статьями, часто приходится строить математические модели различных экономических процессов (модели равновесия и экономического роста, оптимизационные модели: задачи распределения финансов и ресурсов, транспортные задачи, максимизация прибыли фирмы, оптимальное проектирование и др.), производить их анализ и поиск решений. При этом модель выступает как своеобразный инструмент познания, с помощью которого исследователь изучает экономические закономерности и процессы [Багриновский К.А., Матюшок В.М., 2009, 283 с.].

Использование различных форм абстракций, аналогий, гипотез и др. в процессе построения экономико-математических моделей, практическая проверка получаемых с помощью этих моделей результатов и их применение для построения обобщающей теории особенно часто вызывают затруднения студентов в процессе их обучения. Чтобы в

будущем избегать подобные и другие трудности в изучении (понимании) материала дисциплин экономико-математического цикла, необходимо комплексно изучать данную проблему и по результатам предложить методы ее решения.

Для исследования типичных затруднений студентов вузов при изучении ими дисциплин экономико-математического цикла, рассмотрим последовательность одного из циклов экономико-математического моделирования (см. рис. 1).



Рис. 1. Схема построение одного цикла экономико-математической модели

Каждый из этих этапов порождает определенные ошибки со стороны как российских, так и иностранных студентов.

К типичным затруднениям студентов в процессе решения ими экономических задач и построения экономико-математических моделей, можно отнести:

1. незначительные знания об объекте;
2. постановка экономической проблемы, ее анализ;
3. перевод экономической задачи на математический язык и ее решение;
4. ошибки в построении модели;

5. использование компьютерных технологий для комплексного решения и анализа задач принятия оптимальных (рациональных) решений в условиях неопределенности и риска в среде MS Excel;

6. владение компьютерными технологиями имитационного эксперимента и статистического анализа для принятия оптимальных (рациональных) решений, включающего процедуры статистического вывода, контроля качества, методы оптимизации в MS Excel;

7. недостаточное количество массовых наблюдений при построении модели;

8. отсутствие корректировки исходной информации с учётом её запаздывания;

9. отсутствие проверки адекватности данных, истинности получаемых результатов;

10. расхождение получаемых модельных данных с действительностью и др.

Однако самая большая проблема заключается в том, что студентам, особенно иностранным (страны Африки, Ближнего и Среднего востока, страны СНГ Центральной Азии и Кавказа) сложно уяснить логику изучаемого предмета в целом, систему внутренних связей между его элементами. Как показывает практика, наличие множества математических формул часто пугает и российских, и иностранных студентов и воспринимается ими в виде не связанных друг с другом фактов и предложений.

Для того чтобы снизить риски в усвоении студентами дисциплин экономико-математического цикла, была разработана методика обучения, направленная на разработку и реализацию системного подхода для глубокого и осознанного усвоения студентами логических основ курса в среде высшего профессионального образования.

Для этого процесс учебной деятельности был разделен на следующие этапы [Хрусталева Е.Ю., Баранова Н.М., 2011, с. 11-19]: 1) приобретение знаний; 2) обобщение и систематизация знаний; 3) применение знаний, умений, навыков; 4) закрепление и проверка остаточных знаний.

Этап «приобретения знаний» осуществляется через: авторские электронные учебные материалы, размещенные на порталах университета и экономического факультета; компьютерные обучающие программы по дисциплинам экономико-математического цикла; электронные учебники, подготовленные на основе мультимедийных гипертекстовых технологий; систему раздаточного материала (учебно-методические пособия, учебная литература, адаптированная для иностранных слушателей и др.); практические занятия по предметам экономико-математического цикла, с использованием возможностей персональных компьютеров и встроенных прикладных программ.

Этап «обобщения и систематизации знаний» направлен на обучение российских и иностранных студентов в содружестве с преподавателем (практические занятия, консультации по научной деятельности учащегося и др.) с целью

- формирования у студентов навыков решения исследовательских, профессионально-ориентированных учебных задач;
- развития научно-математического мышления и умений применять необходимых знаний для исследований экономических процессов и дальнейшего усвоения прикладных задач теории управления, теории массового обслуживания и др.
- формирования навыков обработки данных для исследований экономических проблем в условиях симметрии и асимметрии информации;
- овладения навыками использования новых информационных технологий и прикладных программы для обработки данных и решения экономических задач;
- развития умений использовать оптимизационные модели и пакеты прикладных программ для принятия экономически целесообразных решений в разрешении различных экономических ситуаций и др.

Этап «комплексного применения знаний, умений, навыков» направлен на развитие у студентов умений получать и анализировать данные, сравнивать, обобщать научную информацию, делать выводы; использовать общесетевое дисковое пространство «Student», компьютерные программы (Windows, MS Office и др.) и пакеты прикладных программ (E-Views, MS Project, SAP, Галактика, LexisNexis, Справочные правовые системы Гарант, КонсультантПлюс и др.), научную электронную библиотеку университета (e-library); использовать возможности Internet (E-mail, UseNet, ICQ, IRC и др.); принимать участия в российских и международных конференциях, форумах, семинарах, в открытых научных конкурсах по проблемам в различных областях науки и др.

Этап «закрепления и проверки остаточных знаний» осуществляется через тестирующие программы (Mentor, TCEXAM, Тесты L-Tests портала Economist, ФЕПО и др.); контрольные, самостоятельные, лабораторные, курсовые, дипломные и др. виды работ; научную деятельность учащихся и др.

В процессе изучения дисциплин экономико-математического цикла учащиеся приобретают теоретические знания и практические навыки моделирования в процессе принятия оптимальных (детерминированные ситуации) и рациональных (ситуации неопределенности и риска) решений в сфере потребительского поведения и спроса, выбора управленческих решений в бизнесе, разработки оптимальных производственных программ и рыночного регулирования на уровне предприятия, отрасли и т.п.

В результате чего студенты [Хрусталева Е.Ю., Баранова Н.М., 2013, С. 2-11]:

- постепенно овладевают культурой мышления, приобретают способность к восприятию, обобщению, анализу получаемой информации;
- используют возможности технических средств, информационных технологий, современное программное обеспечение для идентификации вида используемой информации и выбора способов обработки экономических данных, анализа результатов расчетов и обоснования полученных выводов для решения аналитических и исследовательских задач;
- собирают необходимые данные для расчета экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов;
- на основе описания экономических процессов строят теоретические и эконометрические модели, анализируют и интерпретируют полученные результаты, выявляют тенденции изменения социально-экономических показателей;
- используя отечественные и зарубежные источники информации, анализируют процессы, происходящие в обществе, приобретают умения готовить информационные обзоры;
- строят прогнозы социально-значимых процессов в обществе, и на основании полученных данных производят аналитические отчеты и др.

Таким образом, информационно-педагогическая среда университета создает условия для подготовки учащихся в области экономики и управления экономическими процессами, способствует формированию научного мышления будущего специалиста в сфере экономического планирования, прогнозирования и принятия оптимальных или рациональных управленческих решений в условиях детерминированных ситуаций и ситуаций риска и неопределенности, развивает умения применять полученные знания к разнообразным задачам бизнеса экономического, финансового, информационного и маркетингового характера.

Литература

1. Багриновский К.А., Матюшок В.М. Экономико-математические методы и модели (микроэкономика). 2009, М.: РУДН, 283 с.
2. Хрусталева Е.Ю., Баранова Н.М. Семантико-ориентированная методология обучения студентов в информационно-коммуникативной среде университета. //Национальные интересы приоритеты и безопасность. /Научно-практический и теоретический журнал. 2011, М.: ООО «Издательский дом ФИНАНСЫ и КРЕДИТ». С. 11-19
3. Хрусталева Е.Ю., Баранова Н.М. Интеллектуальные семантические модели для повышения качества образовательных и научно-исследовательских процессов. // Журнал «Экономический анализ: теория и

практика». /Научно-практический и теоретический журнал, № 35(338).
2013, М.: ООО «Издательский дом ФИНАНСЫ и КРЕДИТ». С. 2-11

Статья подготовлена при финансовой поддержке ГРНФ (15-06-10860)

Бай Юнь (Bai Yun)
Институт иностранных языков Цзямусыского университета (КНР)
Н.Б.Битехтина
Гос.ИРЯ им.А.С.Пушкина (Москва)

ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОСВОЕНИИ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ УЧАЩИМИСЯ – НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.

Трудности в освоении учащимися – носителями китайского языка русской интонации вызваны расхождениями в интонационных системах двух языков, просодическими особенностями строения слова, различной степенью слитности произношения слов в синтагме (потоке речи); эти особенности, будучи закрепленными в артикуляционных и перцептивных базах родного и изучаемого языков, создают основу для интерференции и препятствуют пониманию русской речи на слух.

В отличие от русского языка, в котором изменения высоты основного тона представляют собой один из компонентов интонации высказывания, в китайском – тональном - языке тон служит и как просодическое средство оформления фонетического слова (слога), и как компонент интонации высказывания. В качестве просодического средства оформления фонетического слова в китайском языке используются четыре конфигурации движения тона: высокий ровный, восходящий, нисходяще-восходящий и резко нисходящий, - и в лингвистике применительно к описанию китайского языка понятие «тон» трактуется как использование изменений высоты звука для смысловоразличения в рамках слов. Интонационное оформление высказывания в китайском языке осуществляется благодаря изменениям уровня высоты звука при произнесении частей синтагмы, при этом слоговые тоны, т.е. «тоны» слов, входящих в синтагму, остаются неизменными [Ван Минъю, 1988].

Коммуникативно ориентированные исследования интонации китайского языка показали, что в китайском языке, как и в русском, существует своя система интонационных конструкций [Ван Сияньжун, 1994]. Так, Ван Сияньжун в работе «Сопоставительное изучение интонации русского и китайского языков и китайский акцент» выделяет пять типов интонационных конструкций (DX - DiaoXing), которые не всегда соответствуют ИК русского языка как фонетически, так и

функционально, что вызывает у китайских учащихся трудности при овладении русской интонацией. [Ван Сияньжун, 1994].

Как ИК-1, так и ДХ-1 в китайском языке, выражают завершенность высказывания (повествование, название, сообщение без противопоставлений и эмоциональных оттенков значений). ИК-1 и ДХ-1 характеризуются понижением тона, однако в китайском языке тон на центре ДХ-1 понижается более постепенно, чем в ИК-1. Резкое понижение тона на гласном центра в ИК-1 представляет для китайских учащихся определенную трудность, для преодоления которой полезны упражнения, сочетающие фонационные и кинестетические составляющие.

Интонационные конструкции ИК-2 в русском и ДХ-2 в китайском языке участвуют в выражении частного вопроса (вопроса с вопросительным словом). При этом движение тона в ИК-2 и ДХ-2 существенно отличается: в ИК-1 на гласном центра тон резко понижается, происходит увеличение интенсивности, в постцентральной части уровень тона ниже уровня тона в предцентральной части; в ДХ-2 тон на гласном центра повышается постепенно и гласный звучит длиннее и сильнее, постцентральная часть тоже произносится на высоком уровне, то есть движение тона в ДХ-2 имеет определенное сходство с ИК-6 (отличие заключается в том, что в нейтральных реализациях ИК-6 не используется увеличение интенсивности). Функциональное сходство ИК-2 и ДХ-2 при существенной разнице в характере движения тона в интонационных конструкциях двух языков провоцирует появление в русской речи китайских учащихся коммуникативно значимых ошибок: при переносе интонационных навыков родного языка в русскую речь вопрос с вопросительным словом звучит как переспрос или высказывание, выражающее удивление. В связи с этим в систему упражнений для освоения ИК-2 в вопросе с вопросительным словом рекомендуется включать задания на наблюдение/сопоставление коммуникативных типов высказываний, имеющих одинаковый лексико-грамматический состав при различном интонационном оформлении (ИК-1, ИК-2, ИК-6).

При выражении общего вопроса (вопрос без вопросительного слова) используются ИК-3 в русском и ДХ-3 в китайском языке. В ИК-3 движение тона восходящее-нисходящее, тон на гласном центра повышается резко и в пределах звучания гласного начинается нисходящее движение тона, постцентральная часть на низком уровне. Движение тона в ДХ-3 сходно с движением тона в ДХ-2 и ИК-6 в русском языке: на гласном центра уровень тона повышается постепенно, постцентральная часть тоже произносится на высоком уровне, только с меньшей интенсивностью. Различия ДХ-2 и ДХ-3 заключаются в большей долготе и интенсивности интонационного центра ДХ-2.

ИК-3 - специфическая для русского языка интонация - трудна для большинства изучающих РКИ иностранных студентов. При усвоении

восходящее-нисходящего движения тона на гласном центра и низкого тона в постцентральной части полезны упражнения, сочетающие фонационные и кинестетические составляющие. Многие китайские студенты произносят ИК-3 по модели интонации китайского языка и часто путают ИК-3 и ИК-6, поэтому при усвоении ИК-3 необходимы сопоставительные упражнения, позволяющие сформировать навыки дифференциации на слух и в произношении высказываний с ИК-3 и ИК-6.

ИК-4, ИК-5 в русском языке и ДХ-4, ДХ-5 в китайском языке не совпадают ни функционально, ни фонетически. ИК-4 участвует в выражении таких актуальных для начального этапа обучения значений, как сопоставительный вопрос с частицей «А», незавершенность в неконечной синтагме, а ДХ-4 выражает уточняющий вопрос. В ДХ-4 в предцентральной части тон на среднем уровне, тон центра и постцентра находится на низком уровне, гораздо ниже, чем предцентровая часть. Движение тона на гласном центра в ИК-4 нисходяще-восходящее, такое движение тона похоже на нисходяще-восходящий тон китайского слова и потому не вызывает особых трудностей у учащихся – носителей китайского языка. Интонационной конструкции, сходной с ИК-5, в которой присутствуют два интонационных центра, в китайском языке нет. ДХ-5 используется при выражении приказа и требования. В предцентральной части ДХ-5 тон находится на среднем уровне, тон центра и постцентра находится на низком уровне, при этом центр произносится сильнее и короче. Наличие двух центров в ИК-5 вызывает трудности при освоении этой конструкции, для преодоления трудностей полезно использовать фонационно-кинестетические упражнения и упражнения на сопоставление высказываний с одинаковым лексико-грамматическим составом и различным интонационным оформлением.

При освоении ИК-7, не имеющей аналогов в китайском языке, следует обратить внимание на закрепление навыка артикуляции резкого подъема голоса на гласном центра, завершающегося смычкой голосовых связок.

Необходимо ещё раз отметить, что в китайском языке тоны слов и тон в предложении (интонация) всегда совмещаются в рамках каждого высказывания. Тон слова влияет на интонацию, но при любой интонации тон слова не меняется. Перенос тональных характеристик китайского слова на произношение высказывания на русском языке создает фондовый акцент, обычно не влияющий на восприятие коммуникативного значения высказывания, в то время как интерференция в области интонации создает препятствия для адекватной устной коммуникации.

Опираясь на сопоставительные исследования в области интонации и опыт преподавания РКИ в китайской аудитории, отметим, что для преодоления трудностей при освоении русской интонации китайским учащимся следует предложить систему заданий, способствующих овладению русской перцептивной и артикуляционной базой в области

синтагматического членения, слитности произношения слов в синтагме, характера движения основного тона на гласном интонационном центре (в первую очередь нисходящего - в ИК-1, восходящее-нисходящего – в ИК-3, восходящего со смычкой голосовых связок – в ИК-7, восходящего-ровного-нисходящего в ИК-5), определения на слух и по контексту места интонационного центра в синтагме, а также умения выбора места интонационного центра в соответствии с коммуникативной структурой высказывания. В этой связи следует уделить внимание освоению характерного для русского языка типа речевого дыхания и ритмической структуры русского слова, артикуляционно реализующейся благодаря чередованию усиления и уменьшения напряженности и длительности произношения ударных и безударных слогов в соответствии с ритмическими моделями русских слов.

Важной составляющей работы по овладению русской интонацией китайскими учащимися являются задания, нацеленные на преодоление влияния родного языка (интерференции), основанные на наблюдении за движением основного тона в частях ИК, освоении ритмико-интонационной структуры многосложной синтагмы, в которой, в отличие от китайского языка, существенная модуляция тона происходит не в каждом слове, а только на гласном интонационном центре.

Помимо развития слухо-произносительных навыков в области интонации при обучении русской звучащей речи учащихся-носителей китайского языка необходимо уже на начальном этапе уделить большое внимание освоению порядка слов и знакомству с его ролью во взаимодействии с интонационными средствами при выражении коммуникативного смысла высказывания.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика – Т. 1.- 1980 М.,– С. 96-122.
2. Битехтина Н.Б. Устная речь как объект фонетического контроля. // Международный научный форум русистов Северной Европы. Хельсинки. 13-14 октября 2006г. - Сб. докладов и выступлений.- 2006. М., Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина, Российский центр науки и культуры г. Хельсинки, Финляндия,– с.183-189.
3. Ван Сяньжун, Сопоставительное изучение интонации русского и китайского языков и китайский акцент.// Иностранные языки (научное периодическое издание) 1994 г. – Харбин,– № 6. С. 15-22.
4. Ван Миньюй, Немного о сопоставительном изучении интонации русского и китайского языка. // Русский язык в Китае. – 1988 г. - Пекин,– №2. С.17-20.
5. Шэнь Цзюнь, Немного о интонационных конструкциях в китайском языке. //Изучение китайского языка. –1992 г - Тайюань,– №4. С. 16-24.

И.В. Богатырева, Д.Н. Рубцова, Н.М. Румянцева
Российский университет дружбы народов

К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ

Аккультурация, под которой понимается "усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры", признается одной из важнейших задач методики обучения иностранным языкам, а в данном случае – русскому языку как иностранному [Верещагин, 1999].

Преподавание русского языка как иностранного в последнее время обычно рассматривается как обучение межкультурной коммуникации, поскольку представляет собой коммуникацию представителя русской культуры — преподавателя русского языка — и иностранных учащихся (представителей иных культур), которое осуществляется в процессе учебно-педагогического сотрудничества учителя и ученика. Однако педагогические системы в разных культурах, как правило, не совпадают.

Однако существуют общие методические особенности, которые должны учитываться в национально-ориентированной методике:

- ценностные ориентации обучающихся;
- социальные характеристики общения;
- тип воздействия на адресата, через который реализуются цели индивидуальной речевой деятельности;
- межъязыковую интерференцию, которая определяет содержание учебного материала и типологию упражнений

Иностранный учащийся, представитель инокультуры, как правило, еще до встречи с преподавателем русского языка уже имеет определенный предшествующий опыт собственного участия в педагогическом процессе. Он является носителем вполне конкретных семейных, конфессиональных, образовательных, социальных традиций, которые определяют характер системы обучения в различных странах и регионах. И, несмотря на процесс гармонизации образовательных систем разных стран, предшествующий опыт учебно-педагогического общения иностранного учащегося, традиции инокультуры, которую он представляет, в большинстве случаев отличаются от традиций и педагогических стереотипов, присущих носителям русской культуры. Эти различия могут стать и нередко становятся причиной возникновения конфликтных ситуаций, которые приводят к нарушению партнерства ученика и учителя в учебно-педагогическом сотрудничестве и общении.

К подобным различиям представлений о педагогическом процессе или педагогическим несовпадениям в разных культурах могут быть отнесены: социальный статус педагога в различных странах; представление о дистанции в учебном процессе и допустимой близости в общении вне его; привычный уровень притязаний того и другого; господствующий педагогический стиль преподавания (авторитарный, демократичный, либеральный, партнерский и т.д.); национальная предпочтительность формы ведения занятий (интенсивная, экстенсивная, игровая, индивидуализированная и т.п.); круг тем и проблем, возможных для обсуждения; формы и способы контроля и оценки учебной деятельности; отношение к санкциям и другие [Балыхина, 2006]. Вполне понятно, что преподаватель русского языка как иностранного должен учитывать подобные несовпадения педагогических традиций и норм при организации учебного процесса, характер которого должен быть национально и регионально ориентированным.

Так, например, в странах Азиатского региона (Китай, Корея) педагогическая система структурирована так, что преподаватель и учащийся находятся в отношениях жесткой субординации, в учебном процессе часто используется один источник информации, учащийся пассивно, без анализа и интерпретации усваивает представленный учебный материал, самостоятельность работы учащегося в учебном процессе не стимулируется. Методика преподавания иностранного языка в указанных странах относится к некоммуникативному (рационально-логическому) психологическому типу овладения иностранным языком [Балыхина, 2000]. Несмотря на трудолюбие, дисциплинированность, упорство в достижении цели, уважение к знаниям и учению, китайские и корейские студенты проявляют замкнутость и сдержанность как в процессе обучения русскому языку, так и в общении с преподавателем и учащимися. Для них огромную трудность представляет преодоление психологических барьеров, связанных со вступлением в диалогическую речь, в особенности – в диалогическую речь с преподавателем. Кроме того, у студентов этих регионов медленно формируются речевые навыки и, в особенности, как показывает практика, навыки говорения.

С философской точки зрения это объясняется тем, что эти языки формировались на основе этической конфуцианской системы, которая выделяла несколько приоритетов. Во-первых, это культ группового сознания, поэтому корейцы, например, местоимению «мой» предпочитают «наш» и говорят «наша семья, наши родственники, наша школа» и т.п. Отсутствие личных форм спряжения глаголов нивелирует смысл дифференциации личных местоимений. Второй ценностной категорией является уважение старших и почитание родителей, поэтому при вступлении в диалог важным условием является выяснение возрастных отношений, социального статуса собеседника, гендерных различий. Так

при диалоге студент/студентка существует восемь различных слов. Система «вежливых слов» так разветвлена, что пронизывает весь язык. Например, даже в глагольной системе вместо личных окончаний существует шесть различных частиц, которые отражают уровни вежливости.

Важное место занимает скромность как необходимая черта поведения. Это выражается в неуважительном отношении к человеку, который часто употребляет местоимение «я».

Боязнь «говорить» связана у студентов этого региона и с тем, что для них не столь важно, как они оценивают себя сами, значительно важнее, как их оценивают окружающие. Только доброжелательное отношение преподавателя, умение тактично исправлять языковые и фонетические ошибки, создание благоприятного психологического климата, педагогическое общение в форме советов, консультаций, одобрений достигнутых положительных результатов, снятие боязни ошибок позволит «разговорить» студентов [Крысько, 2002].

Следует уделить внимание ещё нескольким особенностям при обучении студентов данной языковой группы. Они редко высказывают свое мнение, они лучшие в мире слушатели, они прекрасно учат наизусть, готовы повторять слова преподавателя, но практически не готовы высказывать свое мнение, поэтому вопросы типа «Как вы думаете?» приводят их в замешательство, а вопросы преподавателя «Я прав или не прав?» приводят в состояние шока [Быкова, 2007].

Важной задачей преподавателя является развитие логического мышления учащихся. Начиная с элементарного уровня владения языком преподаватель как можно чаще должен обращаться к студентам с вопросами «почему? как вы думаете?». Работая со студентами из Кореи, Китая преподавателю необходимо давать установки: «докажите, аргументируйте, найдите связь между высказываниями, согласитесь, возразите, оцените какую – то мысль, мнение», и терпеливо учить этому.

Учащимся с трудом даётся чтение с общим охватом содержания. Система образования, господствующая в Китае и Корее, направлена на пословное запоминание читаемого, выучивание текстов наизусть. Такая система чтения с последующим пересказом требует длительного времени, и пересказ текста, на который по российской системе контроля отводится 20-25 минут, дается студентам этой языковой группы с большим трудом. Преподаватель с самого начала должен давать учащимся установку на охват общего содержания текста уже при первом чтении, нацелить их выделение главных и второстепенных фактов, разработать систему упражнений, способствующих выявлению главных фактов или событий текста.

При организации учебного процесса с учетом национально-языковой ориентации следует учитывать трудности усвоения

звукопроизносительных норм русского языка и разницу грамматической системы русского языка и грамматических систем языка учащихся.

Преподаватель должен исследовать принципы сопоставительного изучения русского, китайского и корейского языков на основе научной и научно-методической литературы с учетом типологических сходств и различий звукового строя этих языков; проанализировать положения теории языковых контактов, порождающих фонетическую интерференцию, на материале выбранных языков; сопоставить звуковые системы русского, китайского и корейского языков с точки зрения состава фонем и их сочетаемости, их противопоставления по основным дифференциальным признакам, а также реализации звуковых единиц русской артикуляционной базы в зависимости от положения в слове; определить общие и специфические особенности звукового строя этих языков по отношению друг к другу. В соответствии с этим определить тип фонетических упражнений, способствующих снятию типичных ошибок.

Отметим, что трудности произношения русских звуков связаны с различными причинами, а именно:

- в родном языке учащегося нет звуков, которые есть в русском языке. Так, например, в китайском языке нет (или редко встречается) звука [р]. Он замещается часто звуком [л]. Эти звуки не различаются при слуховом восприятии, так как вибрация кончика языка – это неуправляемый и неощутимый момент артикуляции.

Данные звуки требуют постановочных упражнений во всем многообразии видов и приемов.

- Звуки [д-т] ;[г-к] есть в китайском языке, но они не играют фонематической роли, поэтому могут замещаться друг другом в определённых позициях, чаще всего в интервокальной. Такие ошибки устраняются упражнениями на аудирование, диктантами с установкой на выборку этих звуков.

- В китайском языке есть звуки, похожие на русские, но они имеют свои артикуляционные особенности. Такие звуки нуждаются в коррекции, в первую очередь, в форме объяснения, инструкций и тренировок.

- Могут существовать позиционные различия звуков родного и русского языка. Устранение таких ошибок требует подборки большого количества слов, где прогнозируются такие ошибки.

- В китайском языке невозможно стечение согласных, поэтому между согласными учащиеся произносят гласные, например [ву саду], закрытый слог часто заканчивается гласным звуком.

- Общими трудностями китайского, корейского и других языков является системная дифференциация русских согласных звуков по твердости-мягкости, глухости- звонкости и редукция безударных гласных. Работа над этими трудностями ведется в течение всего вводно-фонетического курса.

Фонетическая система корейского языка значительно отличается от системы русского языка. Корейский алфавит содержит 24 буквы и соответственно 24 звука: 14 согласных и 10 гласных. Такие русские звуки, как ж, ш, з, ф, в, ц, щ, р – отсутствуют в корейском языке, а некоторые гласные и согласные, похожие на русские звуки, имеют другие характеристики, потому что в корейском языке нет ударения, хотя существуют двухсложные и трехсложные слова. В связи с этим при работе над произношением и при составлении вводно – фонетического курса для корейских студентов необходимы такие виды работ, как постановка отсутствующих звуков, сопоставление согласных звуков по глухости – звонкости, твердости – мягкости, а также отработка таких пар, как б-п, в-ф, б-в, п-ф, л-р, т,-ч, д,-з. Большую трудность вызывает работа над ритмикой слова и ударением [Еремина, 2012].

Грамматическая система корейского языка очень проста: в этом языке нет понятий рода, числа, нет падежной системы, так как это не флективный, а аналитический язык; в глагольной системе нет спряжения, т. е. отсутствуют личные окончания глагола. Связи между словами осуществляются суффиксами и частицами, которые выполняют разнообразные функции, например, показывают наличие субъекта, выражая при этом личностные отношения к субъекту, указывают на время глагола и т. д.

Отсутствие указанных грамматических категорий на понятийном уровне в методической цепочке знание-навык-умение усиливает роль знаний о языке при обучении корейских студентов.

Студенты азиатского региона испытывают необходимость тщательного осмысления языковых особенностей: грамматического строения языка, синтаксических конструкций русского языка. Следует также помнить, что в этих языках практически не существует однокоренных слов, поэтому о «языковой догадке» при употреблении слов такого рода говорить не приходится. Преподаватель должен помнить, что подача материала для студентов этой языковой группы должна происходить четко по правилам «от простого к сложному», с обязательным повторением предыдущего материала посредством системы языковых, условно-речевых и речевых упражнений.

Таким образом, учет национальных особенностей учащихся, опора на сопоставление фонетических и грамматических явлений родного и русского языка способствует поддержанию стойкого интереса иностранцев к изучению русского языка, помогает преподавателям выбрать оптимальный способ презентации нового материала, эффективный путь работы над сложными случаями фонетики, грамматики и лексикологии русского языка, разработать и реализовать методы и приемы прогнозирования и коррекции типичных трудностей и ошибок. Особенно актуальным на сегодняшний день является сочетание традиционных и

инновационных методов обучения иностранных учащихся русскому языку, к которым относятся веб-семинары, веб-стажировки, работа с мультимедийными обучающими программами, новые формы контроля [Балакирян, 1990].

На кафедре русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов написан ряд пособий по русской грамматике в сопоставительном аспекте с родными языками учащихся с переводом на их родной язык. В частности «Это важно знать о русском языке», «Изучайте русскую грамматику», «Основы русской грамматики» с переводом на китайский и корейский языки. Эти пособия помогают увидеть учащимся русскую грамматику как систему и использовать их как минимизированный справочный материал. Разработаны и успешно используются интерактивные пособия для самостоятельной и внеаудиторной работы «Знакомьтесь – Москва», «Экскурсии по Москве», «Диалоге на языке дружбы», «Россия – любовь моя» и др.

Опора на родной язык учащегося является одним из средств оптимизации учебного процесса. Однако практика преподавания РКИ показывает, что в условиях формирования многонациональных групп использовать национально-ориентированные учебники не представляется возможным, но индивидуальный подход в процессе обучения открывает такие возможности.

Литература

1. Балакирян К.С., Тарсис А.Д. Значение изучения проблемы адаптации в подготовке кадров для развивающихся стран// Сб. научных трудов «Пути оптимизации обучения иностранных студентов — М.:УДН, 1990.—С. 10-13
2. Балыхина Т.М, Харитоновна О.В. Методика преподавания русского языка как неродного, нового.— М.:РУДН—2006.—С.54-55
- 3 Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф., Румянцева Н.М. и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Базовый курс. — М.: Русский язык. Курсы.—2000.
4. Быкова И.В. Роль языковых и не языковых факторов в диалоге культур. Прагматика и коммуникация в обучении русскому языку как иностранному.//Тезисы докладов и статей Всероссийской научно - практической конференции.—М:2007.—С. 200
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного — М.: Русский язык—1999—С. 49
6. Еремина В.В., Еремин С.И. Овладение русской фонетикой: особенности работы с китайскими студентами на довузовском этапе обучения //Сб.

статей IV Международной конференции Юго-Западного гос. университета.— Курск - 2012

7. Крысько В.Г. Этническая психология DOC.—М.: Издательский центр «Академия» —2002.

Н.Г. Большакова, Г.А. Усачёва
Российский университет дружбы народов

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ – ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Организация самостоятельной работы иностранных учащихся – важный аспект преподавания РКИ, поскольку самостоятельная работа занимает значительную часть студенческого времени. Учитывая, что время, отведённое на занятия по русскому языку на подготовительном факультете сокращается, самостоятельная работа приобретает особое значение. Становится очевидным, что самостоятельной работе и управлению ею в учебном процессе следует уделять большое внимание. Очевидно и то, что самостоятельная работа имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при планировании и использовании учебных материалов и приёмов обучения.

В настоящее время самостоятельная работа интерпретируется методистами и преподавателями-практиками неоднозначно. Самостоятельной может быть работа, проводимая в аудитории, в лаборатории, в компьютерном классе, дома при непосредственном или опосредованном контроле со стороны преподавателя.

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является подход к самостоятельной работе как специфическому виду учебной деятельности, которая определяется формулой «научить учиться языку». Мы солидарны с позицией методиста И.К. Гапочки, которая рассматривает самостоятельную работу как «особую форму учебной деятельности, обусловленную индивидуально-психологическими и личностными особенностями студентов» [Гапочка, 2005, с. 131].

Самостоятельная работа многофункциональна, поскольку включает при её выполнении активную деятельность механизмов памяти, мышления, речевого и зрительного аппаратов; большое значение в этом процессе имеют способности обучаемых, их прошлый опыт изучения языков (если он есть), а также этнометодические традиции преподавания языков на родине; не последнюю роль играют желание и готовность студентов изучать русский язык.

При разработке стратегий обучения самостоятельной работе следует принимать во внимание психометодические исследования, направленные на оптимальное развитие самостоятельной деятельности. Важны также данные об особенностях восприятия, памяти, видов внимания и запоминания у различных индивидов. Результаты исследований в области этнопсихологии о специфике усвоения неродных языков разными этносами также полезны при обучении самостоятельной работе, так как они раскрывают способности студентов к последовательному и поэтапному усвоению знаний, к самоорганизации и контролю.

Обучение самостоятельной работе – управляемый и контролируемый процесс, результативный в том случае, если он базируется на законах формирования и развития мыслительных операций. Преподавателю необходимо иметь программу управления, которая предполагает создание определённого алгоритма деятельности и предусматривает рациональное распределение времени для успешного решения конкретных задач и в целом регламентирует объём самостоятельной работы.

Нам представляется плодотворным подход к обучению самостоятельной работе на основе теории умственных действий, предполагающей, какие действия и в какой последовательности должен произвести учащийся, чтобы получить желаемый результат. Для этого он должен быть обучен конкретному алгоритму действий на основе специальных памяток-инструкций, которые по мере обучения и освоения необходимых операций, постепенно «свёртываются», и обучаемый производит действия самостоятельно.

Обучение самостоятельной работе тесно связано с проблемой контроля и самоконтроля. Практика показала, что умение контролировать себя у разных учащихся вариативно. У некоторых это умение достаточно высоко, у многих – среднего уровня, у большинства – весьма низкий уровень сформированного самоконтроля. Наблюдения за ходом самостоятельной деятельности студентов показало, что у большинства учащихся отсутствуют навыки самоконтроля; студенты не умеют работать самостоятельно и контролировать свои действия; они не привыкли к систематическому, последовательному и продуктивному умственному труду.

Практика также показала, что у некоторых обучаемых контрольные работы, тесты, задания, самостоятельное чтение учебных текстов и другие виды работ на время, требующие работать самостоятельно и контролировать свои действия, вызывают растерянность, а иногда и стресс, что влияет на конечный результат.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- студентов необходимо учить учиться самостоятельно с самого начала занятий по русскому языку;
- при обучении необходимо учитывать данные и рекомендации

психометодических, этнометодических и психофизиологических исследований; для успешного результата обучения РКИ необходимо разработать стратегии организации самостоятельной работы с учётом бюджета времени студентов, дозируя и разумно сочетая задания для самостоятельной работы по русскому языку с заданиями по другим предметам;

- для упорядочения бюджета времени студентов учебные планы должны предусматривать не только количество часов для аудиторной работы, но и время, необходимое для самостоятельной работы вне аудитории (дома, в лаборатории, в компьютерном классе)

- успешный результат обучения должен быть обеспечен контролем со стороны преподавателя и самоконтролем студентов

Для развития навыков самостоятельной работы студентов на подготовительном этапе необходимо создать группу преподавателей, обладающих соответствующим опытом и знаниями для разработки стратегий обучения иностранных учащихся самостоятельной деятельности в соответствии с их профессиональными потребностями. Также необходима разработка учебных материалов, планов и программ, регулирующих и регламентирующих самостоятельную деятельность студентов и обеспечивающих соответствующий контроль.

Литература

1. Большакова Н.Г., Усачёва Г.А. Организация обучения студентов-иностранцев самостоятельному чтению (начальный этап) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: Языки и специальность». № 3. – М.: РУДН, 2014.
2. Гапочка И.К. Самостоятельная работа – специфическая форма учебной деятельности иностранных студентов / Материалы международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность. – Часть 1. – М, РУДН, 2005.
3. Исаева Э.А., Мельникова Л.В., Миронова М.Д. Самостоятельная работа по русскому языку. Практическая методика обучения русскому языку. – М., Русский язык, 2003.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ

В процессе обучения русскому языку часто недооценивается эмоциональная сторона занятия. Однако и прекрасные учебники, и отличные технические средства, и правильно запланированный урок могут привести к низкому результату, если преподаватель равнодушен к своему предмету и учащимся.

Знания по русскому языку, чтобы быть усвоенными, должны быть не только понятными, но и прочувствованными. «Эмоциональный» голод, который учащийся часто испытывает в процессе обучения, вызывает отрицательное отношение к предмету, нежелание воспринимать предлагаемую информацию.

Положительные эмоции, напротив, улучшают психологическую регуляцию, что помогает более легкому восприятию учебного материала.

Существует много причин, препятствующих созданию положительной эмоциональной атмосферы на занятиях. Остановимся на тех из них, которые в большей степени влияют на обучение.

1 Аудитория воспринимается как единое целое. Такое представление порождает иллюзию, что все учащиеся воспринимают учебный материал одинаково. Преподаватели при этом считают, что все в аудитории обязаны в равной степени понимать их объяснение, и сердятся, когда некоторые из обучаемых не воспринимают его. Такие преподаватели с трудом устанавливают контакт с отдельными обучаемыми и испытывают большие затруднения, когда им приходится искать другие пути объяснения материала, учитывая индивидуальные особенности и разные возможности учащихся.

2 Большая дистанция между преподавателем и учащимся. Некоторые преподаватели относятся к учащимся как к маленьким детям. Нельзя подавлять учащихся своей эрудицией и начитанностью, ослеплять их непонятными сведениями о языке. Наоборот, нужно сокращать дистанцию между преподавателем и аудиторией, говоря понятным языком и стараясь, чтобы учащиеся стремились овладеть новыми явлениями русского языка.

3 Отсутствие постоянного контакта с аудиторией. Созданию живого и непрерывного контакта помогут приветливая улыбка, теплый взгляд, располагающая интонация, тонкий юмор. Без такого контакта, без уважения к обучаемым со стороны преподавателя, без разнообразия в подаче учебного материала, без разрядки напряженности учащиеся будут мечтать только о том, чтобы скорее прошел урок.

4 Стремление к абсолютной тишине на занятиях. Некоторые преподаватели считают занятия успешными, когда в аудитории тихо, нет смеха, шуток, незапланированных реакций. На практике именно такое занятие оказывается неудачным. Без эмоциональных переживаний, без теплого юмора, без дружного отношения между преподавателем и учащимися нельзя добиться хороших результатов в обучении. Полноценные долговременные и прочные знания учащиеся приобретают тогда, когда радуются и удивляются им, когда новый учебный материал не только понят, но и прочувствован.

5 Невнимание к созданию эмоциональной атмосферы на занятиях. Почему при современных технических средствах, при хорошо разработанной методике обучения русскому языку, при многочисленных удачно составленных пособиях с разнообразными упражнениями не всегда удается добиться высоких результатов в процессе обучения русскому языку? Почему при одних и тех же учебниках и при одном и том же количестве часов у одних преподавателей учащиеся с удовольствием занимаются русским языком, а у других с нетерпением ждут конца занятий?

Очевидно, первопричиной создания эмоциональной атмосферы на занятиях является преподаватель, который должен заботиться не только о содержательной стороне занятия, не только о формах преподавания учебного материала, но и о создании хорошего настроения на уроке.

Б.А. Булгарова, И.Ю. Попович
Российский университет дружбы народов

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сформированная языковая личность – результат любого языкового образования, в то время как вторичная языковая личность – результат образования в области иностранных языков, выступающая показателем способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [Гальскова, 2004, с.65].

Наиболее полная модель вторичной языковой личности представлена в трудах И.И. Халеевой. Вторичная языковая личность в обобщенном виде определяется исследователем как способность человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально - семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей данного языка» и «глобальной картиной мира» [там же, с.68].

Процесс формирования языковой личности представляет собой становление и закрепление единства компетенций и личностных качеств, обеспечивающих готовность к иноязычному общению в межкультурной сфере, а именно: саморазвитие в социокультурной, образовательной и языковой среде; эффективное использование иностранного языка в различных сферах деятельности.

Помимо развития и закрепления речевых навыков и языковых норм у изучающих иностранный язык, необходимым условием формирования полноценной иноязычной компетенции является развитие специфических знаний о культуре, умений и навыков в области письма, говорения, аудирования и чтения. Такой комплексный подход к процессу обучения иностранному языку неизменно приводит к формированию у учащихся вторичного языкового сознания, которое понимается исследователями как необходимое условие адекватного участия в межкультурной коммуникации.

Процессы глобализации, специфика и скорость развития современного общества постепенно привели к замещению понятия «вторичная языковая личность» понятием «поликультурная личность», «...которая владеет концептосферами разного уровня и способна выявлять и понимать наличие сходств и различий между представителями различных культур, оперирующими разными концептосферами и в соответствии с этим вести диалог, продуктивно взаимодействовать с представителями различных культур на основе принципов интеграции, сосуществования и плюрализма» [Халяпина, 2006, с.84-85].

Цель формирования поликультурной личности в процессе обучения иностранному языку объединяет три основные компоненты, выделяемые в структуре обучения: образовательную – так как расширяется когнитивная база учащихся за счет получения страноведческих и культуроспецифических знаний, коммуникативную – поскольку направлена на осуществление результативной межкультурной коммуникации, и воспитательную – так как через формирование культуроспецифических знаний идет параллельная более глубокая идентификация собственной культуры.

Отсюда определяется важность отбора тех критериев, на основе которых осуществляется включение страноведческих фоновых знаний в содержание обучения иностранному языку. Совокупность знаний о национально-культурной специфике стран изучаемого языка, а также умений и навыков осуществлять свое речевое поведение в соответствии с культурными особенностями целевого лингвосообщества, получила название социокультурной компетенции. Данный подход получает свою реализацию через коммуникативные методы, рассматривающие речевое произведение сквозь призму культурного и социального контекстов,

применение аутентичного материала страны изучаемого языка, учет экстралингвистических факторов.

Комплексная природа поликультурной личности диктует новые требования и к самим средствам обучения лингвокультуре, среди которых особо место занимают аутентичные тексты, которые в значительной мере оптимизируют процесс обучения иностранным языкам и культурам, поддерживают и повышают мотивацию и когнитивный интерес обучающихся, способствуют формированию языковой личности [Зуева, 2004, с. 68].

В современной технологической среде аутентичные тексты могут вводиться в процесс обучения в формате медиатекстов. Электронный формат открывает перед учащимися широкие возможности и большую свободу в способах работы с текстом, более многомерное представление материала за счет внедрения дополнительной аудиовизуальной информации, графиков, гиперссылок. Работа с аутентичными культурологическими текстами делает возможным расширение культурного контекста, так как через мультимедийную репрезентацию материала идет соприкосновение с рядом других контекстов.

Существует два подхода к выделению этапов изучения иностранного языка, наиболее благоприятных для восприятия учащимися культурологической информации и получению соответствующих знаний. Первый подход рассматривает необходимость введения на начальном этапе осознанного культурного компонента в обучение иностранному языку. Второй подход рассматривает возможную адекватную интерпретацию, усвоение и воспроизведение изучаемых культурных явлений языковой действительности. Так или иначе, сформированные культуроспецифические знания и навыки, их применение в процессе коммуникации – необходимое условие для функционирования полилингвальной поликультурной личности.

В процессе формирования вторичной и поликультурной языковой личности культуру необходимо рассматривать не только как единство определенных поведенческих фактов и характеристик, но и как мировоззрение, раскрывающееся непосредственно через сам язык и через взаимодействие собеседников, говорящих на этом языке.

Следует отметить, что сам процесс формирования поликультурной личности в современном обществе не рассматривается лишь только как конечная цель на продвинутом этапе изучения иностранного языка, а все больше понимается как часть общего процесса обучения, сопровождающего все стадии изучения иностранного языка.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб., пособие для студ. Лингв. Ун-тов и

фак. Ин.яз.высш. пед.учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2004.- С.336.

2. Халяпина Л.П. О разработке методической системы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // [Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика»](#), №6 (61). 2006. – С.84-89.

3. Зуева Т.И. Аутентичный иноязычный текст в процессе обучения иностранным языкам и культурам // *Современные наукоемкие технологии.* – 2004. – № 4 – С. 68-69.

М.С. Вагенлетнер, И.И. Золотарева
Иркутский национальный исследовательский технический университет

СРЕДСТВА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

При обучении русскому языку как иностранному на начальном (довузовском) этапе средства цветообозначения не являются предметом пристального внимания. В комплексе учебников «Дорога в Россию» и «Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан» (довузовский этап) встречаются следующие имена цвета: белый, черный, красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, розовый, серый, серебристый, серебристо-белый, коричневый, малиновый. Как видим, это прежде всего так называемые основные цвета. Под «основными» обычно понимаются семь «цветов радуги», ахроматические белый и черный, а также розовый, коричневый. Также учеными в качестве основных выделяются «элементарные» цвета: *красный, желтый, зеленый, синий*, ахроматические *белый и черный*, а также цвета *серый, розовый, голубой, оранжевый, коричневый, фиолетовый*, которые концептуализируются как «смеси» элементарных цветов, но «смешивание» определяется легко – «на относительно неглубоком уровне нашего лингвистического сознания» [Вежбицкая, 1996, с.277]. Данные цветоименования используются в основном в конструкции прилагательное + существительное: *зеленые листочки, голубые глаза, серебристо-белый металл*. В научном стиле частотны конструкции: S (предмет) какого цвета (Какого цвета предмет?): *вещество желтого цвета, жидкость голубого цвета*, а также S имеет (-ют) какой цвет (Какой цвет имеет предмет?): *кристаллы рубина имеют красный цвет*. Интересно, что сложные имена цвета (серебристо-белый, желто-зеленый, красно-коричневый) в анализируемых пособиях встречаются только при обучении научному стилю.

И еще один интересный факт: в учебнике для иностранных студентов «Будущему инженеру» встречаем такое цветообозначение, как малиновый. А «малиновый» – это какой цвет? Какой цветовой образ имеет «малиновый» в сознании учащихся? В словаре С.И. Ожегова читаем: «Малиновый см. малина. Малина – кустарниковое растение со сладкими, обычно красными, ягодами» [Ожегов, 1984, с.288, 289]. В «Русском ассоциативном словаре» малиновый – тоже красный [Караулов, 2002, с.306]. В книге «Цвет и названия цвета в русском языке» малиновый определяется как «насыщенно-розовый с лиловым оттенком» [Василевич и др., 2005, с.121]. Как видим, цветовые соответствия имеют мало различий. И при опросе студентов большинство из них тоже определили малиновый цвет как красный (обратим внимание, что это слушатели первого года обучения). Но были попытки более точно описать малиновый цвет через сложные прилагательные (порой противоположные друг другу): ярко-красный, розово-красный, бледно-красный. Другими словами, обращение к объекту действительности не всегда дает однозначный ответ.

Подобное несоответствие было обнаружено нами и при определении брусничного цвета. В словаре С.И. Ожегова дается следующее определение: «Брусника – лесное растение, кустарничек с кожистыми вечнозелеными листиками, а также съедобные красные кисловатые ягоды его» [Ожегов, 1984, с.54], МАС: «мелкие красные ягоды». В каталоге книги «Цвет и названия цвета в русском языке» авторы определяют брусничный цвет так: «Брусничный – цвета *спелых* (курсив наш) ягод брусники, светло-красный, густо-розовый» [Василевич и др., 2005, с.120]. В сибирской региональной картине мира респондентами цвет брусники определяется как бордовый, красный же цвет рассматривается как цвет незрелой ягоды. На функцию, которая определяет фазу вегетации ягоды брусники, указывает следующий пример: «Лес наполовину сух. По мху сплошная россыпь чуть закрасневой брусники, и сизым, едва-едва заметным дымком подернулась кругорылая черника» [Астафьев, 1979, I, с.92]. На то, что брусника еще не приобрела своего настоящего цвета, указывает и цвет черники, она не черная, а сизая, с «едва-едва заметным дымком». В исследовании А.П. Василевича и др. брусничный цвет относится к первому списку самых употребительных цветоименований, которые являются «всем понятными <...> авторы словарей как бы «ручаются» за его понятность рядовому носителю языка» [Василевич и др., 2005, с.116]. Но опрос респондентов, проживающих в Сибири, а также примеры из литературных произведений сибирских писателей говорят о более темном красном цвете.

Как видим, в описании цвета важна роль сравнения. Люди связывают зрительные категории с определенными универсальными образцами (моделями). Трудно определить цвет, не используя образцов, поскольку восприятие цвета есть индивидуальный опыт. Все цвета имеют

прототипические эталоны: как денотатные, так и неденотатные. Даже когда значение цвета определяется словарной традицией или языковым сознанием через другие цвета, в любом случае существует возможность обращения к эталону: малиновый – *красный, густого тона с примесью фиолетового оттенка* и в то же время – *цвет спелой малины*. Объясняя данную категорию, преподаватель обращается к ментальной памяти обучающихся, и цветовой образ может не совпасть с прототипом цвета, существующим в памяти у студентов: «ведь даже земля не везде коричневая» [Рахилина, 2000, с.39]

У каждого этноса и индивида восприятие цветовой картины мира связано с окружающей средой, особенностями жизни, культурным опытом и определяется рядом объективных и субъективных факторов. Невозможно говорить о цветообозначениях, о цветовом континууме в отрыве от воспринимающего их индивидуума, т.е. от так называемой наивной картины мира. Я. Парандовский замечает: «Мир существует столько, сколько есть мыслящих индивидов. Миры эти поражают своим разнообразием. Одни из них малы и тесны, другие необъятны, рядом с серыми и безрадостными появляются красочные, где звучат звонкие, веселые голоса, в одних царит вечное ненастье, другие наслаждаются неизменно прекрасной погодой» [Парандовский, 1990, с.177]. Воспринимаемая и воспроизводя цветovou картину мира, носитель языка основывается не только на абсолютном цветовом ощущении, но и на ассоциативных признаках, которые сопутствуют цветовому концепту.

Учась в России, в Сибири, иностранные студенты знакомятся с удивительной природой, окружающей Иркутск. Это, конечно, прежде всего – Байкал, а также этнографический музей «Гальцы», находящийся в лесной зоне, Кругобайкальская железная дорога и другие удивительные места.

Сибирь – это огромный, суровый и богатый край. Художники слова часто обращаются к описанию природы сибирского региона. Одними из самых проникновенных слов о родном крае были написаны Валентином Распутиным: «В нашей природе все мощно и вольно. Равнина в Сибири – так равнина самая большая и самая ровная на планете; болота – так болота, которым и с самолета не видно конца и края; тайга – это вообще целый материк. Реки – Обь, Енисей, Лена – могут соперничать только между собой. Озеро Байкал – самое глубокое в мире. Все здесь задумывалось и осуществлялось щедро, точно с этой стороны и начинал Всевышний сотворение Земли» [Распутин, 1989, с.22]. И цвета в Сибири особенные: яркие, пронзительные летом и однообразные, белые и черные, зимой. На экскурсиях учащиеся знакомятся не только с реалиями сибирской природы, но и с их цветовым представлением: *голубой, синий, зеленый, серый Байкал; фиолетовый багульник, оранжевый жарок и т.п.* Презентуя данные цветообозначения, преподаватель русского как иностранного

должен опираться на приобретенные знания и помнить об особенностях ментального опыта студентов. Ведь известно, что люди формируют конкретный или абстрактный мысленный образ предметов, принадлежащих некоторой категории. Этот образ называется прототипом, если с его помощью человек воспринимает действительность: член категории, находящийся ближе к этому образу, будет оценен как лучший или более прототипичный экземпляр, чем все остальные, и прежде всего он появляется в памяти. Другими словами, прототипичный цветовой образ живет в памяти даже тогда, когда мы не видим объекта: «...все спрятала тихая темнота. Странно и удивительно было знать, что под ногами цветет розовый вереск, а на озере – желтые кувшинки, а еще дальше стоит непролазная гуща дикой малины, усыпанная ягодой. Ночь погасила цвета» [Астафьев, 1979, с.93].

Прототипы же – это инструменты, с помощью которых человек справляется с бесконечным числом стимулов, поставляемых действительностью. Интересно в связи с этим высказывание Е.В. Рахилиной: «Принятие идеи прототипического устройства языка означает прежде всего принципиальный отказ от жестких определений как в семантических описаниях, так и в лингвистической терминологии <...> Что касается картины мира, то она, сквозь призму прототипов, перестает быть похожей на творения художников-реалистов, с их четкими контурами изображаемых предметов. Скорее, она напоминает полотна импрессионистов, на которых зыбкий образ объекта выступает постепенно, как из тумана.

Другая сторона «прототипического» способа отражения внешнего мира состоит в том, что никакой языковой образ никогда прямо не соответствует конкретному объекту действительности. Он отражает некоторые канонические представления носителя языка о том, каким этот объект должен быть – «канонические» птицы должны летать, красный цвет должен быть похож на цвет огня» [Рахилина, 2000, с.21].

Следовательно, «говорящий, в памяти которого в виде языковой картины мира зафиксированы наиболее частые и естественные употребления – другими словами, прототипические» [Рахилина, 2000, с.22], выберет из нее те цветовые ассоциативные образы, которые будут связаны прежде всего с ментальным опытом и новыми реалиями жизни в другой стране, а преподаватель при презентации слов-колоративов обратит внимание на особенности, свойственные именам цвета.

Литература

1. Василевич А.П., Кузнецова С.Н., Мищенко С.С. Цвет и названия цвета в русском языке /Под общ.ред. А.П. Василевича. М.: КомКнига, 2005. – 216с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996. – С. 201-231.

3. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета. Термины цвета в польском и русском языках. М., 2001. – 470 с.
4. Парандовский Я. Алхимия слова. М.: Правда, 1990. – 656 с.
5. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М.: Русские словари, 2000. – 416 с.

Словари:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.
2. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. 1. От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов и др. – М.: ООО «Издательство Апрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 784 с.

Литературные источники:

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений. В 4-х т. – М.: Мол. гвардия, 1979. – 493 с.
2. Распутин В.Г. Прощание с Матерой; Пожар; Повести. – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1989. – 256 с.

Гаврилова Е.П.
Институт русского языка им. А.С. Пушкина
Пахомова И.Н., Сипунова И.В.
Российский университет дружбы народов

РОЛЬ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СМИ И ИНТЕРНЕТ- КОММУНИКАЦИИ)

Заимствование — это процесс усвоения одним языком слова, выражения или значения другого языка, а также результат этого процесса — само заимствованное слово. Заимствование является одним из важнейших факторов развития лексической системы языка.

В зависимости от языка-донора заимствования называют англицизмами, арабизмами, германизмами и т. п. В некоторых случаях название заимствования может не совпадать с современным названием языка, принятым его носителями, а происходить от альтернативного или более древнего названия страны, народа, языка-источника либо их предков или территориальных предшественников: например, заимствования из чешского языка называются богемизмами (от исторического названия Богемии), из французского — галлицизмами (ср. Галлия, галлы). Название заимствования может охватывать группу родственных языков (славянизм, тюркизм) и т. д.

Заимствованные слова имеют две основных сферы применения:

1) обозначение новых понятий и явлений, заимствованных в данную культуру (в истории России это, в древности, церковная лексика, пришедшая вместе с христианством, с 18 века научная терминология, в последние десятилетия — терминология современных музыкальных и спортивных направлений, экономики и информационных технологий);

2) обозначение понятий и реалий чужих культур, связанных с различного рода традициями. Примерами могут служить проникшие в русский язык, но не используемые для обозначения элементов российской культуры слова-обращения *мистер, месье, пани, мадемуазель*, вариантов положения человека в обществе и соответствующих титулов (*господарь, самурай, сёун*), церемоний (*Бар-мицва*), видов спорта (*сумо, петанк*), названия предметов (японские ритуальные куклы *дарума* и *нэцкэ*), музыкальные инструменты (*ситар, саз*), наименования кулинарных продуктов (*васаби*) и блюд (*сашими*), напитков (*саке, виски*), типов (*пагода*) и примеров архитектурных сооружений (*Биг-Бен, Стоунхендж*).

Заемствование увеличивает лексическое богатство языка, служит источником новых корней, других словообразовательных элементов и терминов, расширяет и нюансирует номенклатуру понятий, используемых в разных областях жизни общества. Процесс заимствования ограничен для языка, является естественной формой языковых контактов и источником языковых изменений.

Широко распространены пуристские представления о том, что заимствования засоряют язык, наносят ему непоправимый вред, поскольку разрушают связи между исконными словами и привносят в его систему чуждые смыслы, что, однако, противоречит таким очевидным фактам, что многие наиболее богатые языки (английский, немецкий, русский, японский) содержат целые пласты заимствованных слов. Кроме того, в большинстве случаев заимствование чужих слов сопровождается усвоением технологических, культурных, социальных и других инноваций. Отсюда громадное значение заимствованных слов для истории культуры [www.wikipedia.org]

Однако следует отметить, что процесс заимствования в современном русском языке (использование новых заимствованных иностранных слов, не вошедших в русский язык определяется - или незнанием соответствующих русских слов (как будто это перевод на русский иноязычной фразы роботом, который не знает всех слов русского языка и оставляет исходное: *адвертайзинг, бэкграунд, камбэк...*); снобизма или лени: *хедлайнер, паттерн ...*; - или желанием скрыть за красивым словом сомнительный или не очень нужный товар или услугу: *секонд-хенд, айдентика, ...*; - или показать себя «в теме»: *афтершоок, маржа, «известный хедхантер, с которым я френжусь на фейсбуке»*)[Габ Гаревой, интернет-источник]

Безусловно, процесс заимствования слов в русском языке неизбежен. Он связан с изменениями в стране и обществе в целом, на которые язык очень чутко реагирует. Зачастую англоязычные термины короче русского слова, и тем более описания (например, *ритейл* – розничная торговля). Нередко у нового понятия нет обозначения в языке (*бутик, маркетинг, риэлтор, интерактив*). Встречаются заимствования, когда новое слово хоть и синоним существующим в языке словам, но имеет явные дополнительные смыслы (*рецепция, слоган, экстрим*). Менее понятен процесс замены русских слов иностранными: *премия – бонус, направление – тренд, творческий – креативный* и др.

М.А. Кронгауз пишет: «Я в принципе, не против заимствований, я только хочу, чтобы русский язык успевал их осваивать, я хочу знать, где в этих словах ставить ударение и как их правильно писать».

Главное моё желание состоит в том, что я хочу понимать тексты на русском языке, то есть знать слова, которые в них используются, и понимать значения этих слов. Грубо говоря, я не хочу проснуться как-то утром и узнать, что, ну, для примера, слово *стул* модно теперь употреблять совсем в другом смысле [Кронгауз, 2014, с. 27-28]

Однако в настоящее время журналисты в СМИ или в Интернете (особенно в спортивных репортажах или публикациях) используют слова, не всегда понятные зрителю или пользователю Интернета. Например.

Комментаторы теннисного матча произносят такую фразу:

«*Биг фор (big four)*, вновь, *биг фор*» (телеканал «Eurosport», 30.01.2015)

В одной из спортивных программ ведущий говорит: «Есть такое английское слово *fun*. В российской команде было так».

Или в этой же программе прозвучала фраза: *Лузерство* прикрыть (телеканал «Спорт-2», 7.02.2015)»

Из другой спортивной программы на этом же телеканале: По вашему *хэп тэгу* много фотографий приходит? (ведущий программы «Год после Олимпиады», 7.02.2015)

Люди, которые изучали английский язык, наверное, понимают (и то не всегда), о чём речь. А как же быть с остальными?! Смотреть телевизор с англо-русскими словарями?!

М.А. Кронгауз отмечает: «Когда-то я с лёгкой иронией относился к эмигрантам, приезжающим в Россию и не понимающим некоторых важных слов, того же *пиара*, скажем. И вот теперь я сам, даже никуда не уезжая, обнаружил, что некоторые слова я не то чтобы совсем не понимаю, но понимаю их только потому, что знаю иностранные языки, прежде всего английский. Мне, например, стало трудно читать спортивные газеты (почему-то спортивные журналисты особенно не любят переводить с английского на русский, а предпочитают сразу заимствовать). В репортажах о боксе появились загадочные *панчеры* и *крзеры*, в репортажах

о футболе – *дерби, легионеры, монегаски и манкунианцы*...Окончательно добил меня хоккейный репортаж, в котором было сказано о канадском хоккеисте, забившем гол и сделавшем две *ассистенции* [Кронгауз, 2014, с .24-25].

В данных материалах встретила другая, не менее интересная, вариация слова *ассистенция*:

«Кевин де Брёйне и Сеск Фабрегас уделяют Лионеля Месси по числу *ассистов* (Eurosport.ru).

Безусловно, не только в спортивных программах или статьях в Интернете встречаются не совсем понятные заимствованные слова. Данные примеры подтверждают вышесказанное:

Новое *фэнтези* от Вачовски , Левиафан Звягинцева (gazeta.ru, 07.02.2015)

Саудиты демпингуют на нефти в ущерб России (gazeta.ru, 07.02.2015)

Фьючеры на нефть WTI на торгах Нью-Йоркской товарной биржи поднялись (gazeta.ru)

Все тебя снимали, делали *селфи* (программа «Сегодня вечером» с ведущим Андреем Малаховым)

Таким образом, анализ данного материала показал, что в настоящее время в СМИ и в Интернете журналисты используют много новых заимствованных слов. Для развития современного языка – это естественный процесс. Язык всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества. Заимствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов, государств. Английский язык играет очень важную роль на современном этапе развития нашего общества. Однако употребление новых заимствованных слов не всегда оправдано, так как, можно предположить, большая часть аудитории, не всегда понимает, о чём говорит тот или иной журналист.

Литература

1. www.wikipedia.org
2. Габ Гаревой. Русский язык, 21 век: новые заимствованные слова. www.gab-garevoi.narod.ru/inoslova
3. М. Кронгауз. Русский язык на грани нервного срыва. М.: АСТ: COPRUS, 2014

ПОНЯТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ В ОБЪЕМЕ I СЕРТИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ

Для владения языком недостаточно сформировать только языковую компетенцию, определяемую как приобретенное владение знаниями о языке, преобразуемыми с помощью семантических, синтаксических, морфологических и фонетических правил в процессе порождения речи. В реальной жизни коммуникативные цели определяют способы выражения. Содержание языка и коммуникативной компетенции для различных сфер общения неодинаково. Следовательно, чтобы пользоваться языком как средством общения, необходимо знать социальные, ситуативные и контекстуальные правила, которых придерживаются носители языка: почему, что, где, когда, как говорят люди, какие значения они придают отдельным словам и выражениям в зависимости от различных обстоятельств. Все это регулируется структурой и содержанием коммуникативной компетенции, достаточно полно проанализированной и представленной в исследованиях И.Л. Бим, М.Н. Вятютнева, Н.Д. Гальсковой, Р.П. Мильруд, И.Е. Пасова, А.Н. Щукина и др.

Термин «компетенция» был введен Н. Хомским. Первоначально он обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке. Компетентный говорящий / слушающий должен, по мнению Н. Хомского: а) образовывать / понимать неограниченное число предложений по моделям; б) иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство / различие в значениях двух выражений. В методической литературе термин «коммуникативная компетенция» претерпел переосмысление, и в настоящее время существует несколько трактовок данного понятия.

Наряду с этим понятие «коммуникативная компетенция» трактуется как «технологическое» понятие, в которой акцент в определении смещается в сторону умений спрогнозировать сценарий и составить план речевых действий с учетом индивидуальных особенностей собеседников, которые реализуются в их поведении через беглость речи, стиль, речетворчество, т.е. через все то, что «отличает носителя языка от иностранца, говорящего на чужом языке» [Зернецкая, 2005, с. 49].

Объединяя вышесказанное, отметим, что коммуникативная компетенция, на наш взгляд, может быть представлена как интегративное свойство личности, её способность понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются

носители языка, и как комплекс умений, адекватных по цели, средствам и способам различным задачам общения.

Другой важной стороной коммуникативной компетенции является *структура её содержания*. Представляя собой сложное умение общения, коммуникативная компетенция имеет системную организацию, структура которой формируется целым рядом составляющих, между которыми устанавливаются определенные связи и отношения.

С точки зрения объема и структуры коммуникативной компетенции существует ряд подходов. Единицами коммуникативной компетенции в методике преподавания РКИ традиционно признавались: а) сферы коммуникативной деятельности; б) темы, ситуации общения и программы их развертывания; в) речевые действия; г) социальные и коммуникативные роли собеседников; д) тактика коммуникации в ситуациях при выполнении программы поведения; е) типы текстов и правила их построения; ж) языковые минимумы. Однако единицы коммуникативной компетенции не исчерпываются этим списком. Сегодня в составе коммуникативной компетенции методистами выделяется более десяти компетенций на том основании, что каждая из них актуализирует ту или иную сторону (аспект) коммуникации и имеет «свои» единицы в общей структуре коммуникативной компетенции.

Так, например, А.А. Зернецкая рассматривает коммуникативную компетенцию как комбинацию четырех отдельных компетенций в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, письме, аудировании, чтении (ККЧ – коммуникативная компетенция чтения, ККП – коммуникативная компетенция письма, ККА – коммуникативная компетенция аудирования, ККГ – коммуникативная компетенция говорения). Основанием для такого разделения послужила разница в содержании и наборе физиологических процессов, когнитивных операций и механических действий при отработке текста, присущих тому или иному виду речевой деятельности. Перечисленные выше виды коммуникативной компетенции имеют в своем составе ряд когнитивных операций. Так, например, целью ККЧ является понимание воспринимаемого письменного текста, целью ККП является порождение пригодного для понимания письменного текста; цель ККА – понимание воспринимаемого устного текста, цель ККГ – порождение пригодного для понимания (извлечения информации) устного текста. Внутри каждого вида коммуникативной компетенции выделяются определенные составляющие группы знаний и умений, без которых тот или иной вид компетенции не может быть реализован. Эти группы были названы Зернецкой А.А. лингвистической компетенцией (ЛК), деятельностной компетенцией (ДК), пресуппозиционной компетенцией (ПК). В нашем случае заостряется внимание на формировании ККГ для иностранных студентов экономического профиля как итогового продукта [Зернецкая, 2005].

Таким образом, коммуникативная цель обучения, являясь ведущей, осуществляется путем формирования у студентов необходимых языковых и речевых умений в области чтения, аудирования, говорения и письма, обеспечивая в конечном счете овладение специальностью, общение в условиях русской языковой среды (учебно-профессиональное, повседневно-бытовое и культурное), возможность пользоваться русским языком по возвращении на родину.

Рассмотренные подходы к определению структуры коммуникативной компетенции свидетельствуют о сложности и многоаспектности данного феномена, а также о разнообразии подходов учёных к количеству выделяемых в коммуникативной компетенции структурных компонентов.

Характеризуя состав и содержание коммуникативной компетенции, необходимо отметить три её основных элемента: языковая компетенция (знание лексики, морфологии и синтаксиса), предметная компетенция (совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности в определенной предметной области) и прагматическая компетенция (достижение коммуникативной цели). Раскроем более подробно каждую из составляющих.

Языковая компетенция предполагает, во-первых, знание единиц лексического и грамматического уровней. Важно также знать правила оперирования языковыми единицами каждого уровня для построения единиц более высокого уровня иерархии. Подчеркнем, что набор единиц языка (морфем, лексем, речевых образцов, структурных типов текстов) избирателен, строго соотносится с объемом формируемой коммуникативной компетенции и отбирается на основе предметного компонента (сфер, тем, ситуаций общения), обеспечивая передачу именно этой информации. Другая сторона языковой компетенции связана с формированием способности на основе строительного языкового материала и правил комбинирования языка строить неограниченное число коммуникативных единиц определенной семантики. Д.И. Изаренков отмечает, что языковую компетенцию нередко отождествляют с лингвистической [Изаренков Д.И., 1990]. Однако лингвистическая компетенция, по его мнению, предполагает знание понятийного, категориального аппарата науки о языке, представленного в поуровневом его описании через строго определяемую посредством дефиниций систему языковых категорий, их значений и формальных средств выражения этих значений. Процесс обучения языку как деятельности не требует от обучаемого этих знаний, ему достаточно на уровне обыденного сознания отличать слова, принадлежащие к разным частям речи и знать формы их изменения.

Языковая компетенция является базисным компонентом коммуникативной компетенции, так как учащимся необходимо овладеть языковым содержанием обучения. Поэтому языковая компетенция

предполагает знание категорий и единиц языка всех уровней (лексического, морфологического, синтаксического) и их функций, а также правил оперирования языковыми единицами для построения монологических высказываний.

Следующая составляющая коммуникативной компетенции – *предметная компетенция*. Раскроем более подробно данное понятие.

Обучение определенному предмету (экономике, математике, географии) формирует предметную компетенцию, то есть совокупность знаний, умений и навыков, необходимых в осуществлении деятельности, в нашем случае – в области экономической теории, экономической географии, математики.

Заметим, что понятие предметной компетенции связано с другими педагогическими категориями: целями обучения; содержанием и логикой учебного предмета; уровнем знаний и развития учащихся. При этом необходимо оценить учебные возможности учащихся, реальный потенциал иностранцев: обучаемость личности, специальные знания, умения и навыки, умения и навыки учебного труда, отношение личности к учению и др.

В Российском университете дружбы народов перед тем, как учащиеся поступят на подготовительное отделение, проводится специальный тест, проверяющий их знания по необходимым предметам выбранного ими профиля, то есть проверяются предметные знания на уровне общеобразовательной школы.

Таким образом, через понятие предметной компетенции можно охарактеризовать не только исходный уровень знаний, умений и навыков учащихся, предшествующий обучению в конкретных условиях, но и уровень, достигаемый в конце обучения. Содержание, методы и средства обучения также уточняются путем соотнесения исходной предметной компетенции с конечной или ожидаемой.

Предметная компетенция как компонент коммуникативной компетенции представляет содержательный, денотативный план высказываний, фрагменты окружающего мира через знания человека об этом мире. В аудиторных условиях выбор фрагмента мира в соответствии с познавательными целями обучения осуществляется посредством ограничения сфер общения, а внутри каждой сферы – определения тем и речевых ситуаций, в которых будет протекать обучение речи. Соответствующим образом отбирается текстовый материал, который аккумулирует информацию о данных предметных областях, располагая которой обучаемые смогут порождать и распознавать высказывания, обладая языковой компетенцией. Д.И. Изаренков считает, что при таком понимании предметной компетенции «лингвострановедческая компетенция войдет составной частью в предметную компетенцию той своей стороной, которая представляет знания о стране изучаемого языка,

другая ее сторона (этнокультуроведческая), предстающая как совокупность бытовых и трудовых традиций народа, пополнит содержание прагматической компетенции, ибо от нее зависит уместность использования тех или иных речевых действий в условиях определенной этнической или трудовой общности людей» [Изаренков Д.И., 1990, с. 57].

Вообще вопрос о предметной компетенции заслуживает большего внимания, чем ему уделяется в научно-методической литературе. В практике преподавания русского языка как иностранного обнаруживается следующий подход к данной проблеме. Часто преподаватель-русист, погружаясь в сферу предметной компетенции учащихся, постепенно начинает выполнять функции преподавателя-предметника и выступать в роли репетитора, готовящего своих учащихся к тем или иным видам контроля по специальной дисциплине. При таком подходе языковое содержание обучения отходит на второй план. Надеемся, что в дальнейших исследованиях этой проблеме будет уделено больше внимания, однако в рамках нашей работы данный вопрос мы не имеем возможности рассматривать со всех точек зрения, поэтому переходим к следующему компоненту коммуникативной компетенции – прагматической компетенции.

Наконец, *прагматическая компетенция*, которая предполагает умение употреблять высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуативными условиями речи, по Д.И. Изаренкову, складывается из: а) знания соответствий между коммуникативными намерениями (интенциями) и реализующими их высказываниями; б) знания соответствий между вариативной формой высказываний, реализующих одно и то же намерение, и ситуативными условиями речевого акта; в) умения реализовывать коммуникативное намерение путем выбора речевого действия в соответствии с требованиями ситуации и логикой протекания речевого акта [3]. Применительно к нашему исследованию выделенные Д.И. Изаренковым составляющие прагматической компетенции трактуем следующим образом: а) коммуникативные задачи; б) пропозиции; в) типовые фразы.

Известно, что объём и соотношение учебного материала, на основе которого формируется коммуникативная компетенция студентов, в наиболее концентрированном виде представлены в программах для подготовительных факультетов и государственных стандартах.

Согласно Государственному стандарту по РККИ (элементарный, базовый и I сертификационный уровни, профессиональные модули) достижение коммуникативной компетенции в области говорения позволяет иностранному студенту: а) удовлетворять необходимые потребности в учебно-профессиональной сфере деятельности; б) владеть языковым материалом, характерным для учебно-профессиональной сферы общения и определённым количеством лексических единиц,

обеспечивающих возможность коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения с учётом выбранной специальности; в) строить монологические высказывания репродуктивного типа в соответствии с предложенной темой на основе прочитанного текста различной коммуникативной направленности (не менее 15 фраз); г) владеть средствами связи предложений и частей текста [Государственный образовательный ..., 2000].

Таким образом, мы определили понятие и содержание коммуникативной компетенции I сертификационного уровня для студентов-нефилологов I сертификационного уровня.

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. / *Н.П. Андриюшина* [и др.]. – М. – СПб: «Златоуст», 2000. – 56 с.
2. Зернецкая А.А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 1 – 2. – С. 48 – 51.
3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54 – 61.
4. Остроумова О.Ф. Развитие коммуникативной компетенции студентов факультета иностранных языков в условиях организации креативного учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2006. – 187 с.

С.Н. Гаранина, В.М. Гаранин
Российский университет дружбы народов

ЛИНГВО - КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ – ИНОСТРАНЦЕВ ДЕЛОВОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В каждой стране есть своя индивидуальная, неповторимая культура, непохожая на другие – это обычаи, традиции, вероисповедания, манера поведения в обществе, язык. Появились такие науки, которые занимаются изучением культуры в обществе как: культурология и межкультурная коммуникация. Они исследуют проблемы, связанные с различными культурами.

«Коммуникация [лат. communicatio < communicare делать общим, связывать; общаться] – 1) путь общения (напр., воздушная к., водная.); 2) форма связи (напр., телеграф, радио, телефон); 3) акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанные на взаимопонимании;

сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц; 4) массовая к. – процесс сообщения информации с помощью технических средств – средства массовой коммуникации (печать, радио, кинематограф, телевидение)» [Современный словарь иностранных слов, 1992, с. 294].

Исходя из этого определения, данного в словаре, можно сделать вывод, что межкультурная коммуникация – это процесс общения между разными культурами, народами.

В мире существует множество культур, и все их особенности необходимо изучать и учитывать при обучении иностранным языкам. Одно дело, когда группа учащихся состоит только из российских студентов, которые изучают иностранный язык, например французский, и совсем другое дело, когда в России учатся группы иностранных учащихся. Формирование групп происходит не по принципу китайцы к китайцам, арабы к арабам, а по принципу – студенты в группе должны быть из разных стран. Таким образом, происходит межкультурная коммуникация. Студенты начинают обмениваться их родными культурами, традициями, рецептами национальных блюд. В процессе обучения – это очень важный и тонкий момент. Студенты – иностранцы также знакомятся с культурой России, особенностями русского характера. Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку как иностранному это интереснейший момент, потому что сталкиваются не только разные культуры, но и вероисповедания: христианство, мусульманство, буддизм. То, что можно в одних культурах, для других – это табу.

На этом этапе важную роль начинает играть преподаватель, который является координатором, направляющим группы и который должен знать все тонкости, нюансы, чтобы не допустить недоразумений, конфликтов в группе. Преподаватель должен видеть и чувствовать студентов - иностранцев, обучающихся в группе, назревающие конфликты и умело их урегулировать. Главная задача преподавателя – это не только процесс обучения, но и поддержание в группе добрых, дружеских отношений. Например, между арабами и китайцами могут возникать конфликты на почве разного понимания и восприятия культур. Это понятно и объяснимо. Преподаватель должен объяснить обучающимся, что все культуры, веры имеют право на существование и никого при этом не надо обижать, а надо понимать и уважать.

Изучение русского язык как иностранного – это очень увлекательный процесс, к которому надо подходить с творчеством, с любовью. Каждый язык – это интереснейшая, неуловимая в его тонкостях организация, предоставляющая информацию о культуре его носителей. Особенно этим отличается русский язык. В любом языке есть слова, выражения, которые невозможно перевести, передать точное их значение на другие языки. Особенно русский язык этим выделяется от других языков и, чтобы передать, объяснить информацию о значении того или иного значения

выражения приходится их объяснять при помощи семантического ряда. Язык дает представление о жизни людей, чем они дышат в настоящий момент, об их культурных ценностях. Невозможно изучать иностранный язык без культуры.

Когда студенты – иностранцы приезжают в Россию, чтобы получить образование и изучить русский язык, они попадают, погружаются в абсолютно другой мир: другая культура, общение, язык, архитектура, так непохожие на их родные, что поначалу этот мир их пугает.

Изучение русского языка начинается на подготовительном факультете. На первом этапе они изучают фонетику и грамматику, потом происходит деление занятий русского языка на грамматику, фонетику и научный стиль речи.

По научному стилю речи филологи изучают «Введение в языкознание», «Фольклор», «Античную литературу», журналисты – «Журналистику», политологи и международники – «Политологию». К сожалению, в программе научного стиля речи ни у одной специальности не предусмотрен официально – деловой язык. С нашей точки зрения – это большой недочет в обучении русскому языку как иностранному, потому что деловой язык – это один из аспектов русской культуры. Хорошо было бы ввести деловой язык, как дополнительный элемент изучения научного стиля речи, чтобы немного подготовит студентов – иностранцев для дальнейшего изучения его на основных курсах. Необходимо хотя бы немного времени в неделю ему уделять внимание. Почему мы делаем акцент на деловой язык? Потому что в таких специальностях, как международные отношения, политология, журналистика – это будущий «хлеб» студентов. Что происходит? Уже на подготовительном факультете студентам приходится писать заявления, объяснительные в деканате, декану. Здесь начинаются большие проблемы, потому что, как это писать они не знают. Их никто этому не обучал. В такой ситуации студенты – иностранцы обращаются за помощью к преподавателю. Разумеется, преподаватели им помогают. Но здесь сразу возникает вопрос: «А, что они будут делать, когда рядом преподавателя нет, и потом на старших курсах, когда им нужно будет заполнять документы?» С автобиографией, с заполнением анкет, документов также возникают проблемы. Необходимо научит студентов – иностранцев хотя бы краткой автобиографии, например: «Меня зовут Басен Аль – Абу. Я приехал из Сирии. Сейчас я учусь на подготовительном факультете Университета дружбы народов. Я хочу стать журналистом. Мой отец работает инженером, моя мама работает преподавателем.»

Деловой язык – это культура во всем. Это культура не только оформления деловой документации, но и культура общения, поведения в российском обществе. Ситуация: студенту – иностранцу, недавно приехавшему в Россию и еще плохо знающему русский язык, нужно

спросить, как пройти, например, от станции метро до Сирийского посольства. Он начинает искать в голове слова, которые знает, а потом их говорить. В результате получается невежливо, и даже можно сказать, что ерунда. В русском языке есть множество вариантов культурного обращения к незнакомому человеку: «Скажите, пожалуйста,...», «Извините, не подскажете ли Вы, как...», «Извините, пожалуйста, можно у Вас спросить...», «Не будете ли Вы так добры...», «Извините, пожалуйста. Вы не знаете, как...» и так далее. Студенты подготовительного факультета в лучшем случае знают фразу: «Скажите, пожалуйста,...». Лексика делового языка должна быть прежде всего активной: «Прошу Вас...», «Не могли бы Вы...» и так далее. С этими знаниями, полученными на подготовительном факультете, они так и учатся на протяжении пяти – семи лет. Когда на старших курсах им начинают вводить деловой язык – это уже поздно, потому что «поезд уже ушел». У них нет ни культуры речи, ни культуры поведения, ни культуры оформления документации. Все закладывается на подготовительном факультете.

Если сейчас вводить на подготовительном факультете деловой язык, как один из аспектов русского языка, преподавателям будет очень сложно его преподавать, потому что нет ни учебников, ни пособий, ни каких – либо материалов по нему. Конечно, же, есть множество литературы по деловому языку, но если посмотреть их внимательно, то непонятно для кого они написаны. Если для студентов - иностранцев, то там нет нужной грамматики, если для бизнес – людей, то там представлена странная лексика, не отвечающая запросам, которые выдвигают предприниматели, изучающие русский язык. Сначала надо представить материалы, пособия, учебники для обсуждения, а потом уже вводить деловой язык как аспект русского языка.

Студенты – иностранцы на подготовительном факультете только начинают изучать русский язык, поэтому материалы, пособия должны быть ориентированы на поурочное прохождение грамматического материала с отработкой фонетики. Фонетика в этом аспекте не менее важна, чем грамматика, потому что студентам – иностранцам трудно переходить с обычной, нормальной лексики на трудно произносимые слова. Сначала надо начинать с элементарного уровня, а потом по мере усложнения грамматического материала, усложнять и деловой язык. Сначала с приветствия – прощания, знакомства, просьбы, пожелания и так далее, то есть с элементарных фраз, потом переходить к усложнению – это может быть такая лексика, как: «документ, паспорт, виза, заявление, декларация, заполнение анкеты», то есть с элементарных слов и выражений. Все должно быть четко регламентировано, чтобы не вводить студентов – иностранцев в недопонимание проходимого материала, то есть не вводить их в ступор, потому что в этом случае работа преподавателя будет бесполезной и никому не нужной. Только, когда они почувствуют,

что такое деловой язык, можно подключать оформление документации. Необходимо обращать внимание студентов на особенности различного оформления и заполнения русских и западных документов.

Разумеется, подготовительный факультет не может охватить все и все стороны языка, потому что на нем происходит не только начальное обучение русскому языку, но начинается и знакомство с русской культурой.

Обучение на подготовительном факультете не ограничивается только аудиторной работой. Это еще и экскурсии по Москве, красивейшему городу мира, рассказы об истории, строительстве, архитектуре Москвы, сравнение Москвы с их родными городами, культурами. Студентам – иностранцам интересно находить элементы своей национальной культуры в Москве. Когда они все это видят, только потом они начинают любить и ценить русскую культуру. Как мы видим, культурологический аспект в обучении русского языка как иностранного прослеживается во всем, начиная с занятий в аудитории и заканчивая внеаудиторной работой.

Литература

1. Современный словарь иностранных слов: Ок.200000 С 56 слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с. – С.294.

К.М. Герасимова, Н.Е. Темкина, Н.Н. Клименко
Российский университет дружбы народов

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ И ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ПОЛИТИКА» И «ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК»

Для любого человека будь он студентом или ученым, артистом или крестьянином, слово политика, кажется, не представляет загадки. Как известно, на кафедре русского языка ведутся занятия по политологии, где слово политика постоянно фигурирует. Но можем ли мы, педагоги-русисты, дать однозначный ответ на вопрос, каково же значение этого слова? Для нас это не является очевидным.

Что же такое политика, как и когда появилось это явление в жизни, что оно обозначает? Обратимся к словарям. Прежде всего, к Словарю современного русского литературного языка в 17 томах, изданному Академией Наук [Словарь современного ... 1960]

В этом словаре слово «политика» имеет целый ряд значений:

1. Общественная деятельность, борьба, в которой находят свое выражение коренные интересы классов и их взаимоотношения;

деятельность государства в области внутренней жизни страны и международных отношений.

2. Разг. Линия поведения в чем-либо.

3. Разг. В дореволюционной России – революционная деятельность, участие в революционном движении.

4. Устар. простореч. Вежливое, обходительное обращение.

Из имеющихся в словаре значений нас интересует первое, поскольку в нем говорится о деятельности государства, а следовательно, предполагается, что эту деятельность осуществляют какие-то люди, т.е. политические деятели. В то же время в этом значении слова «политика» присутствует явная тенденциозность коммунистической идеологии, которая проявляется в идее борьбы против «всемирной буржуазии».

В Словаре русского языка в четырех томах Академии наук СССР [Словарь русского ..., 1959], слово «политика» также имеет несколько значений. Рассмотрим интересующее нас первое значение:

Политика - деятельность государственной власти, партии или общественной группы в области внутригосударственного управления и международных отношений, определяемая классовыми интересами этой власти, партии, группы.

В Толковом словаре русского языка в четырех томах под редакцией Д.Я.Ушакова [Толковый словарь, 1939], слово «политика» трактуется в значении: *Деятельность государственной власти в области управления и международных отношений; деятельность той или иной общественной группировки, партии, класса, определяемая их целями и интересами.*

Итак, рассмотрев первое значение слова «политика», данное в лингвистических словарях и ряде изданий [Политология 1993], приходим к выводу, что все они рассматривают интересующее нас слово одинаково: *«политика - деятельность государственной власти; деятельность государства»*. Подобное определение, как нам кажется, носит несколько абстрактный характер и никак не помогает понять, что же такое «политика».

В настоящее время в энциклопедических словарях выделяется не менее четырех основных толкований:

- 1) как отношения, включающего согласие, подчинение, господство, конфликт и борьбу между классами, группами и людьми – внутренняя политика; государствами – внешняя политика;
- 2) отождествление «политики» с другими политическими явлениями, такими, как господство, власть, а следовательно, и государство (по сути первое и второе определения совпадают);
- 3) объяснение «политики» через функции (функциональное) управления, поддержания порядка, сохранения внутреннего и внешнего мира или, наоборот, ведение войны, контроль общества и человека и т. д. и т.п.;

4) объяснение «политики» через ее цели (теологическое – от греческого *teleos* – цель), т.е. определение достаточно аморфное, поскольку цели могут быть самыми различными: минимальные, без которых не могут реализоваться другие или вообще любые цели, например, формирование правительства, которому доверяется управление страной. Минимальные цели не значит незначительные. Могут быть максимальные цели, т.е. цели исторического масштаба, такие как, например, всеобщее равенство, справедливость, свобода и т.п. Итак, мы рассмотрели современные словари, обратимся к истории. Известно, что эпоха Петра Первого и сегодняшнее время чрезвычайно близки, потому что и в те времена, и сегодня происходит кардинальное преобразование жизни общества и в сфере политики, и в экономике, и в культуре. Чтобы не быть в роли «слепого котенка» мы решили разобраться в том, что же было в Петровское время сделано, что повлияло на формирование и развитие культуры, в частности языка политического, хотя в то время этого понятия не было.

Обратившись к Историко-этимологическому словарю современного русского языка П.Я.Черных, изданного Издательством «Русский язык» в Москве в 1993 году, мы нашли некоторое подтверждение своей гипотезы о близости Петровского времени, поскольку в данном словаре указывается на тот факт, что слово «политики» известно главным образом со времен Петра. Например, у Феофана Прокоповича в «Слове», произнесенном в 1772 году по поводу заключения мира со Швецией: *«кто путь ему (Петру) к толь высокой политики показывал»*. Таким образом, уже в петровское время существует понятие «политика» и, хотя не говорится о языке политическом, но был язык «приказный», язык административный, а ведь в некотором смысле политический язык, если можно так сказать, родился из языка административного. Существенные реформы Петра 1 в области военного и морского дела, в сфере государственности отразились, несомненно, на развитии административного языка (в нашем понимании политического языка), прежде всего это создание новой терминологии при бурном проникновении заимствований из живых европейских языков.

Как писал В.В. Виноградов в своей работе «Очерки по истории русского литературного языка XVII –XIX веков» в 1938 году: «Европеизация» русского языка носила ярко выраженный отпечаток правительственного режима», т.е. замена административных терминов, например, «посадник», на заимствования из немецкого языка. Такие слова, так, *патент, контракт, штраф, архив, формуляр, архивариус, нотариус, ассессор, маклер, полицмейстер, канцлер, президент, орден, факультет* и т.п., приходили в Россию иногда через польский язык. Эти правительственно-административные термины, как пишет В.В.Виноградов, конечно «быстро распространились в широких массах,

подвергались «народной» этимологизации, меняли свою форму и значение». Новый русский литературный язык во время правления Петра, как и сегодня, был призван обслуживать возраставшие потребности государства, развивающихся наук, техники, культуры, искусства.

Обогащение и обновление лексики русского литературного языка в течение первой четверти XVIII века происходило преимущественно за счет заимствованных слов из языков: немецкого, голландского, французского, английского и итальянского. В связи с развитием науки пополнялась лексика и из латинского языка.

Можно говорить о трех основных путях, по которым шли словарные заимствования:

- 1) переводы книг научного или этикетного содержания;
- 2) проникновение в русскую речь слов иностранцев-специалистов – инженеров, мастеров того или иного дела;
- 3) привнесение в русскую речь иноязычных слов и речений русскими людьми, которые по почину Петра были посланы за границу.

Не отличаются пути проникновения словарных заимствований и в наше время. Однако, если в эпоху Петра эти лексические заимствования обогащали русский язык, то в наше время вряд ли можно говорить о том, что слепое заимствование служит средством расширения словаря, поскольку мы уже имеем удивительно развитую систему языка, формировавшуюся со времен Петра не одно столетие. Нужно помнить, что Петр живо интересовался деятельностью переводчиков, часто поручал переводить ту или иную книгу, при этом предписывал переводчикам *«остерегаться» «дабы внятнее перевести, и не подлежит речь от речи хранить в переводе, но точию сие выразумев, на свой язык так писать, как внятнее»*. Переводной труд был мучителен, поскольку часто не было возможности передать русским языком все сложности тех или иных терминов, но надо отметить, что именно этот труд необычайно обогатил русский язык и, в частности, административный язык.

Сегодня в политическом языке мало кто стремится найти эквивалент иностранному слову в русском языке, более того множество слов и терминов прямо используются в устной речи политиков: *«транши», «инвестиционная политика государства», «котировки акций», «саммит», «рейтинг»* и т.п.. Обратившись к эпохе Петра Первого, мы обнаружили, что переводчики прибегали к приему дублирования, а сам Петр писал Игнатию Рудаковскому: *«... употребляешь зело много польские и другие иностранные слова и термины, за которыми самого дела разуметь невозможно...»* [Исторический лексикон ..., 1996]. Обновление словарного состава русского языка в эпоху Петра Первого чрезвычайно наглядно в сфере административной лексики, пополнявшейся заимствованиями из латинского, французского, немецкого языков, которые вытеснили употреблявшиеся ранее древнерусские наименования. *Администратор,*

аудитор, адвокат, адрес, адресант, адресат, аквизитор, аккредитив, бухгалтер, губернатор, камергер, канцлер, префект, мэр, кабинет министров, коллегия и т. п. прочно вошли в русский язык. Все государственные чины в своих *архивах, канцеляриях, комиссиях, конторах, ратушах, губерниях, синодах* адресуют, аккредитуют, трактуют, штрафуют, претендуют, конфискуют, лавируют, и т. д.; передают и рассылают открыто и *инкогнито* в конвертах, пакетах акты, акциденции, амнистии, апелляции, инструкции, рапорты, тарифы, аренды, векселя, облигации, ассигнации и т.п.

Как видно из простого перечня слов в состав административной лексики вошли названия лиц по чинам, названия учреждений, наименование различного рода деловых документов. Эта лексика давно вошла в лексический состав русского языка и, естественно, в политический язык.

В политической речи появляются такие метафоры: «*политический маятник*», «*предвыборная машина*», «*нейтронные ускорители реформ*», «*президентская гонка*», «*ростки демократии*», «*корни национального конфликта*», «*план торпедировался*», «*взрыв недовольства*», «*экономическая блокада*», «*политический Олимп*», «*вступил в борьбу /игру/ его главный соперник*» и т.п. Особую роль в политическом языке играет метафора театра или цирка: «*политическая арена*», «*политический фарс*», «*политический сценарий*», «*закулисные маневры*», а также «*медицинская метафора*»: «*паралич (импотенция) власти*», «*метастазы насилия*», «*вирус неомошеизма*», «*раковая опухоль коррупции*», «*эпидемия преступности*» и т.п. (См. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. 1991).

Итак, политика и политический язык сформировались не сегодня, а существуют с незапамятных времен и по настоящее время являются предметом для размышлений и исследований как лингвистов, так всех тех, кого может заинтересовать этот феномен.

Литература

1. Исторический лексикон XV-XVIII вв. Изд-во «Знание» «Гуманитарный издательский центр Владос» М., 1996
2. Краткий политический словарь. /Сост. И общ. Ред. А. А. Оников, Н.В. Шишлин. – 5-ое изд., доп. – М.: Политиздат. 1988.
3. Ю. М. Лотман Беседы о русской культуре Быт и традиции русского дворянства (XVIII- начало XIX века) С –Петербург «Искусство –СПБ» 1994
4. ПОЛИТОЛОГИЯ энциклопедический словарь Изд-во «PUBLISHERS», 1993.
5. Политология: Словарь – справочник. – М., Ассоциация преподавателей обществ. наук вузов СССР. 1991.
6. Словарь современного русского литературного языка в 17 томах, Изд-во

Академия Наук СССР М., 1960 (БАС).

7. Словарь русского языка в четырех томах Академии наук СССР Государственное Издательство иностранных и национальных словарей

8. Толковый словарь живаго великорусского языка. Владимир Даль, С-Петербург - Москва, 1882

9. Толковый словарь русского языка в четырех томах под редакцией Д.Я.Ушакова, Государственное Издательство иностранных и национальных словарей. Москва., 1939

10. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю). М., 1991

А. Е. Годенко, Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк
Волгоградский государственный технический университет

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: НОВОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ О ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНЫХ.

При обучении иностранных учащихся довузовского этапа нефилологического профиля преподаватели русского языка используют ряд учебников и пособий. Программным для нашего факультета подготовки иностранных специалистов является учебник для будущих инженеров Е. В. Дубинской «Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (дovuзовский этап)» [Дубинская, 2009]. Но во втором семестре, когда словарный запас студентов позволяет расширить работу по научному стилю речи, можно эффективно работать и по другим пособиям.

Новое учебное пособие авторов Филимоновой Н. Ю. и Романюк Е. С. «Известные ученые: жизнь и открытия» [Филимонова, 2015] предназначено для студентов-иностранцев базового уровня. Оно может быть использовано для различных целей преподавания русского языка как иностранного. Прежде всего, на занятиях по научному стилю речи учащиеся могут ознакомиться с жизнью и деятельностью известных ученых. На уроках по нейтральному стилю речи они должны подготовиться к устному экзамену по русскому языку шесть экзаменационных тем, две из которых представлены в данном пособии. Это лексическая тема «Ученый» и лексическая тема «Наука».

Структура пособия очень проста. Пособие состоит из двух разделов. В первом разделе представлены биографии известных ученых, оставивших свой вклад в области наук, изучаемых иностранцами на довузовском этапе обучения. Второй раздел учебного пособия включает тексты биографий ученых Волгоградского государственного технического университета. К обоим разделам прилагаются обобщающие тексты: первый раздел

предваряет текст «Наука», затем следуют тексты об известных ученых и задания к ним; второй раздел начинается с текста об истории Волгоградского государственного технического университета, затем в него помещены тексты об ученых университета с заданиями.

Содержание данного учебного пособия соответствует общим требованиям к языковым знаниям и речевым умениям по русскому языку как иностранному. Естественно, языковая компетенция иностранных учащихся может быть недостаточной для понимания и усвоения текстов, поэтому авторы адаптировали их до уровня подготовки учащихся довузовского этапа обучения, то есть авторы старались добиться полного соответствия языковой сложности текста возможностям иностранных читателей. В тексты биографий включена довольно сложная информация о научных достижениях ученых. Это касается в большей степени второго раздела пособия. Список слов и словосочетаний после каждой биографии ученого поможет создать у иностранцев потенциальный словарный запас, который может значительно превысить их реальный словарь. Данный список слов к каждому тексту предлагается для самостоятельной работы со словарем. Далее следуют задания на понимание прочитанного, которые предназначены, прежде всего, для самостоятельной работы учащихся. После каждой части приводятся ключи, по которым и преподаватель, и студенты могут определить правильность выполнения тестов.

На факультете подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета обучаются студенты различных профилей. Учащиеся имеют возможность выбрать биографии ученых в соответствии с профилем своего обучения, что должно повысить их заинтересованность. На работу с каждой биографией им необходимо примерно по 2 часа самостоятельной познавательно-творческой работы и один час для работы в аудитории с преподавателем русского языка.

Данное пособие может быть использовано молодыми начинающими преподавателями, которые изучают методику преподавания русского языка как иностранного. Также оно может быть необходимым и опытным преподавателям, так как помогает готовить иностранных учащихся ко всем итоговым видам контроля.

В предлагаемом учебном пособии после каждой биографии ученого иностранным учащимся предлагаются задания, а также лексико-грамматический материал, который последовательно усваивается в процессе работы. При этом соблюдается принцип поэтапности и повторяемости.

Авторы учебного пособия ориентируют преподавателей на использование в работе различных подходов, в том числе и такого новаторского подхода в обучении иностранных студентов, как педагогика сотрудничества: при подготовке докладов или презентаций по материалам

биографий возможна работа в парах («студент – студент») и работа по принципу «студент – учебная группа».

Несмотря на то, что факультет подготовки иностранных граждан ВолгГТУ уже долгое время успешно работает по учебному комплексу В. Е. Антоновой и ряда авторов «Дорога в Россию» [Антонова, 2003], необходимы и другие источники информации как для студентов, так и для преподавателей. Так, например, не все экзаменационные лексические темы второго семестра содержатся в данном комплексе учебников. Поэтому представляется необходимой разработка ряда лексических тем, включающих как текстовый материал, так и задания к нему. Поэтому текст «Наука» обобщающего характера и один из текстов об ученых по выбору студента актуальны для подготовки учащихся к летнему экзамену, соответствующему первому сертификационному уровню [Филимонова, 2009].

На основе материала учебного пособия (глава первая, текст «М. В. Ломоносов») автором Романюк Е. С. были составлены методические указания по обучению студентов-иностранцев конспектированию лекций по научному стилю речи [Романюк, 2015]. В группе инженерного профиля было проведено открытое занятие по теме: М. В. Ломоносов и его вклад в науку, с использованием материалов учебного пособия. Грамматическая тема урока - причастие. Кроме закрепления грамматической темы, целью занятия явилась подготовка к устному экзамену по экзаменационной теме «Ученый» и подготовка к защите курсовых работ. Приведем несколько примеров, иллюстрирующих работу по пособию.

Ход занятия:

1. Краткое повторение темы причастий по таблицам на стенде.
2. Выполнение упражнений на закрепление грамматической темы по учебнику научного стиля речи для студентов инженерного профиля.
3. Чтение текстов из учебника с причастиями и ответы на вопросы.
4. Рассказы студентов по схемам научных текстов с использованием распространенных причастий.
5. Компьютерная презентация студента о Ломоносове.
6. Обсуждение презентации в группе, ответы на вопросы студентов.
7. Повторение фактов биографии и научной деятельности М. В. Ломоносова по пособию.
8. Подготовка к краткой записи лекции. Запись новых слов и сокращений на доске.
9. Подготовка к конспектированию лекции «Вклад М.В.Ломоносова в науку». Краткая запись терминов.
10. Лекция «Вклад М.В.Ломоносова в науку». Студенты выполняют конспектирование лекции.

11. Разъяснение домашнего задания: расшифровка (полная запись лекции): повторение причастий; упражнения; подготовка к следующей лекции «Молекулярная физика».

Задача преподавателя при подготовке презентаций - заинтересовать студентов данной темой и дать им информацию в форме аудирования как часть подготовки к слушанию и записи лекции с похожим лексическим наполнением. В данном случае, преподаватель преследует и другие цели. Так как тема «Ученый» является устной экзаменационной темой второго семестра, учащиеся по желанию выбирают и готовят рассказы об ученых в марте-апреле. Кроме того, в мае студенты защищают курсовые работы по выбранной ими научной теме, поэтому выступления у доски перед аудиторией с рассказами об ученых тренируют студентов и являются частью подготовки к защите курсовой работы и к устному экзамену. После презентации преподаватель организует ее обсуждение в группе, вместе с ее автором задает вопросы слушателям.

После ответов на вопросы по датам из пособия идет подготовка к краткой записи лекции. Преподаватель записывает на доске новые слова. Затем идет работа по обучению сокращенной записи слов. Преподаватель записывает их на доске, а студенты пишут в тетрадях. Например:

Л. – Ломоносов, Х. – химия, хим-ий - химический, Ф. – физика, физ-ий - физический, А.-М.-Т. – атомно-молекулярная теория, з-н – закон, мол-лы – молекулы, р-ры – растворы, в-ва – вещества, лаб-я – лаборатория, осн-е – основание, осн-ль – основатель, МГУ – Московский государственный университет и т. д. После этого студенты приступают к конспектированию текста лекции, используя эти и другие сокращения.

Когда студенты выполнили краткую запись лекции, преподаватель предлагает вернуться к теме «Причастие» и записывает на доске глаголы, встречающиеся в тексте об ученом, затем студенты должны образовать от них краткие формы причастий в соответствии с фактами из биографии М. В. Ломоносова, которые записываются в виде таблицы на доске и в тетрадях:

отправлять - отправить = отправлен в Петербург;

посылать – послать = послан в Германию;

(с)формулировать = сформулирована теория, сформулирован закон;

создавать – создать = создана химическая лаборатория;

составлять – составить = составлен проект создания университета;

открывать – открыть = открыт университет в Москве;

завершать – завершить = завершена работа над «Российской грамматикой»;

(на)писать = написаны книги по географии, геологии, металлургии.

По представленному иллюстративному материалу можно проследить, как грамматический и лексический материал пособия и открытого занятия служат единой цели – развития у студентов-

иностранцев навыков самостоятельного изучения материала и творческого подхода к выполнению различных заданий.

Как видно из приведенных примеров, тексты и задания пособия используются не только как самостоятельный источник информации, но и как средство для создания других проектов. Таким образом, работа по пособию о жизни и деятельности ученых может быть разнообразной и эффективной. Она поможет иностранным учащимся подготовиться ко всем видам итогового контроля. Созданное авторами пособие, особенно его вторая часть, посвященная жизни и деятельности ученых нашего университета, работе кафедр и факультетов, может послужить не только информационной базой, но и основой для профессиональной ориентации многих иностранных студентов начального этапа обучения, которые делают свой выбор специальности на подготовительном факультете.

Литература

1. Дубинская Е. В. Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента / Е. В. Дубинская, Т. К. Орлова, Л. С. Раскина, Л. П. Саенко, Ю. Н. Подкопаева. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 400 с: ил.
2. Филимонова, Н. Ю. Известные ученые: жизнь и открытия: учеб. пособие / Н. Ю. Филимонова (гл. 2), Е. С. Романюк (гл. 1); под общ. ред. Н. Ю. Филимоновой; ВолгГТУ. – Волгоград, 2015. – 96 с.
3. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию Учебник русского языка (элементарный уровень). 2-е изд., испр. – М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова. СПб.:«Златоуст»; 2003. 344 с. (и др. части учебного комплекса).
4. Обучение студентов-иностранцев конспектированию лекций по научному стилю (инженерный профиль): метод. указания / сост. Е. С. Романюк; ВолгГТУ. – Волгоград, 2015. – 16 с.
5. Филимонова, Н. Ю., Горьковская В. Д., Харламова Н. В. Подготовка к итоговому контролю знаний иностранных студентов по научному стилю речи (довузовский этап обучения) // Вестник ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. Вып.8.– Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. С. 17-20.

О.А. Грачёва, П.А. Копылова, Л.Б. Белоглазова
Российский университет дружбы народов

НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ ВНОСИТ СВОИ КОРРЕКТИВЫ (начальный этап обучения иностранных студентов)

Как известно, тремя китами, на которых строится методическая наука преподавания русского языка иностранным студентам, являются следующие: предъявление иностранным учащимся языкового материала и работа с ним согласно вектору «от простого к сложному», концентричность содержания обучения, обобщение пройденного материала в плоскости рассматриваемого языкового явления.

Однако данные постулаты (при их незыблемости) несколько корректируются в связи с тем, что на начальном этапе, помимо обучения общелитературному языку, иностранным студентам, выбравшим своей будущей специальностью технический профиль, предлагается такой аспект изучения, как научный стиль речи (НСР). Он «учит» иностранных учащихся языку специальности, вводится в учебный процесс как можно скорее, проводится интенсивно, но вместе с тем тщательно и детально, ибо от успешности владения данным аспектом зависит понимание иностранных студентов научных лекций, чтение научных книг, их участие на семинарах по предметам.

Вследствие этого возникает ситуация, когда грамматисты находятся ещё на подступах к объяснению определённого грамматического материала, а нужды НСР уже полностью требуют понимания и в какой-то мере владения данным материалом. Подобные «ножницы» наблюдаются при введении множественного числа имён существительных (*числа, цифры, дроби, действия*), окончаний имён прилагательных в разных падежах (*две целых одна сотая, а в нулевой степени, корень энной степени из пятидесяти двух*), при широком применении приимённого родительного падежа как маркированной характеристики языка науки (*разность чисел, вращение Земли, формула молекулы оксида цинка*), сложных предложений, в состав которых входят простые безличные предложения (*Чтобы сократить дробь, нужно числитель и знаменатель разделить на одно и то же число. Если числитель меньше, чем знаменатель, то это правильная дробь*), а также разного рода придаточных, словосочетаний, построенных на подчинительной связи согласования, управления, примыкания (*кривая линия, положение автобуса, падает вниз*). Иностранные студенты должны расширять свой научный словарь за счёт усвоения словообразовательных моделей (*движется – движение, жидкое вещество – жидкость*), различать разную валентность глаголов, обусловленную и предлогами (*вычитать из чего, делить на что*). Для иностранных студентов чрезвычайно трудно отличать

слова с одной и той же семантикой, но по-разному сочетающиеся с другими словами и имеющие определённые форманты для своего выражения (*Тело движется по прямой линии. Тело движется прямолинейно. Это прямолинейное движение*).

Считается, что такую грамматику не следует объяснять иностранным учащимся на ранних этапах обучения, а целесообразнее её давать лексически. Стоит возразить. Прибегнув к сравнению слов подобной структуры общелитературного языка, мы обязаны указать иностранным студентам на место данного грамматического явления в данной языковой системе, механизм его образования и функционирования, на взаимозависимость с другими единицами. В этом случае у иностранных учащихся постепенно вырабатывается языковое чутьё, закладывается добротная база языка науки. Следовательно, не накопление языковых фактов, а затем некое их обобщение, а регулярная соотносимость языковой единицы со своим местоположением в языковой системе, подчёркивание лексической сочетаемости слов являются теми механизмами, которые смогли бы помочь в решении вопроса о сближении задач, поставленных как грамматистами, так и преподавателями по НСР. Отсюда переменение векторов «от простого к сложному» и «от сложного к простому» для выстраивания истинной картины данного языкового явления. Второй постулат также претерпевает изменения при проведении преподавательского курса НСР. В данном случае не может иметь место концентрическое расположение языкового материала, ибо последние (лексика и грамматика) продиктованы предметным содержанием учебного процесса.

Переплетение простого и сложного, одномоментная концентричность обучения, видение студентами языковой единицы через призму системы – всё это совершенствует процесс обучения иностранных студентов языку специальности и является инновационным моментом в методике преподавания РКИ.

Гуляева И.В.

Российский университет дружбы народов

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИЗЛОЖЕНИЮ НА БАЗОВОМ УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РКИ

Одной из важнейших задач обучения студентов-иностранцев русскому языку считается формирование, развитие и совершенствование умений письменной речи. Место письма в общей системе обучения определяется той ролью, которую оно играет в деятельности студентов во время их учебы в российском вузе.

Обучение письму начинается уже на базовом уровне. В программе по русскому языку как иностранному в разделе «Требования к речевым умениям» указано, что на базовом уровне учащийся «умеет строить письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста (с использованием предложенного вопросного плана)» [Лингводидактическая ..., 2010]. В соответствии со стандартом, программой и учебным планом первого семестра на занятиях по русскому языку иностранных студентов учат писать изложение.

В словаре методических терминов изложение определяется как «вид письменного упражнения в развитии речи учащихся на основе образца; письменный пересказ прочитанного или прослушанного произведения» [Азимов, 2009].

В специальной учебной литературе по русскому языку как иностранному описана методика обучения изложению, разработана система упражнений и заданий [Царева, 2003]. Однако и сегодня перед преподавателем-практиком встают вопросы, требующие осмысления и решения в зависимости, главным образом, от особенностей студенческой аудитории, от общеобразовательного уровня учащихся, их готовности к усвоению неродного, иностранного языка.

К таким вопросам относится прежде всего подбор текстов, предлагаемых студентам для прослушивания и последующего письменного изложения. Письменное изложение — особый вид речевой деятельности: оно совмещает два взаимосвязанных процесса - аудирования и письма. Вначале осуществляется восприятие и понимание смысловой стороны звучащего текста, а затем - передача его краткого содержания в письменной форме.

Практика работы показывает, что для многих студентов предлагаемые тексты представляют большие трудности. К учебному текстовому материалу для аудирования и чтения предъявляется ряд требований: тексты должны быть информативными, интересными, соответствующими возрасту учащихся. Одно из главных требований, по мнению методистов, - это посильность текста по языку и по содержанию, его доступность по смыслу [Венедиктова, 1977].

Когда говорят о языковой посильности, то обычно имеют в виду количество лексических единиц, незнакомых учащимся. Разные авторы называют от трех до семи процентов слов, не препятствующих пониманию текста. Следует помнить, что многие знакомые студенту слова, узнаваемые при чтении, не узнаются при аудировании и в силу расхождений между их написанием и звучанием, и в силу темпа звучащей речи.

Трудности понимания могут быть связаны не только с лексикой, но и с грамматикой, поэтому тексты для изложения должны содержать только изученные формы и конструкции, но даже и усвоенные грамматические

единицы могут затруднять учащихся. Так, более сложными для восприятия оказываются безличные предложения (сравним: Ему хотелось учиться и Он хотел учиться), пассивные конструкции (Врачами делаются операции на сердце и Врачи делают операции на сердце), сложные предложения с несколькими придаточными, наличие прямой речи в тексте и некоторые другие.

Один из показателей методической ценности учебного текста - его страноведческая информативность. Для понимания текстов, содержащих страноведческую информацию, у студента должны быть так называемые фоновые знания. Однако практика преподавания показывает, что в последние годы среди наших студентов велик процент таких, которые такими знаниями не обладают. Об этом говорит, например, такой факт: студенты не поняли, о чем рассказывает текст, начинавшийся словами: «Это случилось в сибирской тайге, где работала группа геологов», так как они не знали, что такое Сибирь и кто такие геологи. Таким образом, нередко апробированный в практике преподавания русского языка иностранцам учебный материал оказывается малоприспособленным для работы в аудитории учащихся с недостаточным фоновым потенциалом, с неразвитыми аудитивными способностями, а также с низкой мотивацией к учению.

Первая задача учащегося при написании изложения - понять содержание прослушанного текста, вторая - правильно изложить основное содержание в письменном виде. Для этого нужны соответствующие языковые средства, как лексически-необходимый минимум слов и словосочетаний, так и грамматически-именные и глагольные формы и конструкции различных типов простого и сложного предложения. Другими словами, у студента должны быть сформированы лексико-грамматические навыки как языковая основа письменной речи. Этому способствует выполнение большого количества письменных упражнений.

Важным моментом в обучении изложению является методика проведения данного вида работы в аудитории. Методистами рекомендуется двукратное предъявление текста. Это может быть зачитывание преподавателем текста с листа, может быть рассказ с элементами зачитывания, может быть зачитывание с элементами рассказа. После первого прослушивания необходимо проверить, как студенты поняли содержание прослушанного: о каких событиях рассказывается в тексте, в каких обстоятельствах они происходят, какие персонажи в них участвуют и др. Обычно для проверки понимания преподаватель обращается к студентам с уточняющими вопросами. Полезным, особенно в группах слабых студентов, оказывается такой прием как частичное, совместное (преподавателя и студентов) проговаривание основного содержания текста. Это активизирует учащихся, повышает интерес к прослушанному, уточняет и углубляет понимание его смысла.

Вторичное чтение не должно быть ни слишком быстрым, ни слишком медленным, монотонным; желательно выделять важные моменты интонационно, усиленным ударением, а между абзацами делать паузы.

Использование изложения как эффективного приема обучения аудированию и письму должно быть не эпизодическим, а систематическим, регулярным [Капитонова, ..., 2006].

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009.
2. Венедиктова Н.К. Доступность текстов как условие их понимания/Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.
3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. С-Пб., 2006.
4. Линводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2010.
5. Царева Н.Ю., Будильцева М.Б., Пугачев И.А., Пушкова Н.П. От диктанта к изложению. М., 2003.

Т. А. Данилевская
Воронежский государственный университет

ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ: ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП

Трансформации, происходящие в процессе познания в последние 30 лет, получили название визуального поворота. Эра текстуальности сменяется эрой визуальности, то есть невербальные знаки стали интерпретироваться как вербальные (см. работы Г. Дебора, М. Фуко, Ф. Джеймисона). Для преподавателя это означает, что обучаемый – это в первую очередь зритель. По сравнению с 20-летними – «цифровыми аборигенами», выросшими в электронной среде компьютерных игр, сотовых телефонов, медиаплееров и цифровых фотоаппаратов, преподаватель зачастую – «цифровой иммигрант». Доступность цифровых технологий с раннего детства сформировала у этих обучаемых следующие черты: небольшой диапазон внимания, нелинейность восприятия (так называемое клиповое мышление), возросшую способность к многозадачности, ценностный сдвиг в отношении к тексту (текст как инструкция к действию) [Фрумкин, 2010]. Этот цифровой разрыв требует

от преподавателя дополнительных усилий при подготовке материалов к занятию, то есть самообучения.

Становится очевидным, что методическая терминология с трудом успевает за техническими новшествами в визуальной сфере (ср. термины ТСО – диктофон, кассетный плеер, магнитола, магнитофон, мобильный телефон, наушники, проигрыватель (грампластинок, компакт-дисков), радиоприемник и т. д.) и АВСО – карточки, рисунки, таблицы, схемы, репродукции произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы). Компьютер или мобильное устройство с картинкой на экране монитора заменили все вышеперечисленное [Азимов, 2009, с. 22, 313].

Современные наглядные пособия, то есть визуальные средства обучения используются и как один из способов семантизации учебного материала и его закрепления, и для воссоздания ситуаций общения, стимулирования высказывания, представляют собой методически обработанный учебный материал. Выработаны принципы создания таких визуальных материалов. Эффективной может считаться презентация, соответствующая следующим принципам: принципу множественной презентации (включение двух видов презентации материала – словесного и визуального); принципу одновременности (рассказ сопровождается демонстрацией иллюстрацией); принципу расщеплённого внимания (комментарии к иллюстрациям следует предъявлять в качестве аудиирования, а не подписи к слайдам); принципу индивидуальных различий (вышеназванные принципы относятся в большей степени к обучающимся с низким уровнем знаний и визуальным типом восприятия); принципу согласованности/достаточности можно сформулировать как «лучше меньше, да лучше» – чем меньше слов и картинок, тем лучше усваивается материал [Мауер, с. 2–4].

Известны достоинства построения урока на основе презентации и трудности, связанные с его подготовкой. С одной стороны, иллюстративность, включение нескольких органов чувств, прозрачная организация занятия и т. д. С другой стороны, слабая подготовленность преподавателя в области создания такого рода учебных материалов, может перечеркнуть достоинства урока-презентации. Так, существуют правила создания слайдов (учёт размера и типа шрифта, соотношения цвета фона и текста, баланс видео- и аудиоэффектов) [Polyakova-Norwood, 2009, с. 3].

Для создания презентаций используются различные приложения. Перечислим самые популярные из них.

Самым распространённым является приложение Microsoft PowerPoint, позволяющее добавлять к текстовой информации анимацию, графические изображения и регулировать динамическую последовательность предъявления слайдов. Бесплатные приложения OpenOffice.org, Kingsoft Presentation Free представляют собой программы

для создания и редактирования презентаций. Поддерживаются привычный форматы презентации MS Office PPT и PPTX. При создании презентаций можно использовать изображения, объёмный текст, блок-схемы, диаграммы, достаточно удобно редактируемые. В каждый слайд презентации можно также вставлять видеоролики и музыку. Кроме того, доступны такие объекты, как графики, таблицы, флеш-анимация и объёмные фигуры, есть возможность использования нескольких видов переходов между слайдами с регулируемой скоростью.

Пожалуй, самым быстро набирающим популярность является сервис для создания презентаций онлайн Prezi.com. В Prezi.com на огромном виртуальном листе можно размещать файлы различных форматов, в том числе, картинки, звук, видео (из компьютера и Youtube), PDF-файлы и флеш-анимацию. Готовую PowerPoint презентацию также можно легко преобразовать в «Prezi-нтацию». Созданные в Prezi.com презентации можно просматривать онлайн на сервисе и встраивать в блог или любой другой сайт, а также скачивать компьютер во флеш-формате. Это платный ресурс, однако при регистрации в качестве преподавателя (с официального почтового ящика) предоставляется бесплатный доступ.

www.sliderocket.com — это онлайн-платформа для создания презентаций, основанная, как и PowerPoint, на наборе слайдов. По сравнению с упомянутой программой «Слайдрокет» предлагает богатую библиотеку шаблонов, графики и спецэффекты, а соединение с соцсетями позволяет создавать и редактировать презентации вместе с коллегами или студентами.

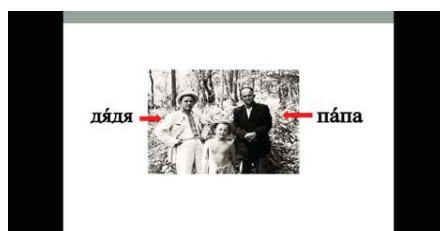
Рассмотрим визуальные материалы на примерах материалов, созданных на кафедре русского языка довузовского этапа обучения Института международного образования (далее – ИМО) Воронежского государственного университета. Набор презентаций как для коллективного просмотра в компьютерном классе, так и для индивидуального использования на ПК студента, сопровождает учебный процесс в течение года. Первое, с чем знакомится иностранный учащийся – комплекс презентаций «Русская фонетика для начинающих» (http://www.interedu.vsu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=134&Itemid=1) для вводно-фонетического уровня. В данном комплексе, имеющем переводы на английский, испанский, французский, китайский языки, в наглядной форме объясняются основные принципы фонетического устройства русского языка. Комплекс состоит из четырех презентаций: 1) «Алфавит, буквы, звуки»; 2) «Звуко-буквенный строй русского языка. Некоторые правила произношения и орфографии»; 3) «Интонационные конструкции русской речи»; 4) «Знаки русской пунктуации». Данный комплекс основан на оригинальном способе представления количественной редукции гласных. Каждой степени редукции (ударному гласному, предударному и заударному) соответствует

определенный размер шрифта. Такой способ подачи оправдан разницей в значении надстрочных символов в разных языках. Все буквы пронумерованы, буквы, обозначающие гласные, согласные и знаки, различаются по цвету. Все презентации озвучены.

Для семантизации новой лексики на начальном этапе активно используются поурочные презентации в двух вариантах: с подписями и без подписей (для контроля навыков чтения и проведения «немых» диктантов).



университёт



Предъявление традиционно трудных для иностранцев тем «Глаголы движения без префиксов» и «Видовременная система русского глагола» также сопровождается презентациями. Современные технологии позволяют наглядно показать семантические различия между первой и второй группой глаголов движения, различия внутри видовой пары глаголов, например, путём использования зацикленных видеофайлов [Данилевская, 2015, с. 58].

Современные визуальные средства обучения положительно влияют на мотивацию обучаемых, позволяют говорить с ними на одном языке.

Литература

1. Mayer R. E. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles / R. E. Mayer, R. Moreno. – URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.105.5077&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 1.02.2014)
2. Polyakova-Norwood V. Waking up from “PowerPoint-Induced Sleep”: Effective Use of PowerPoint for Teaching February 3, 2009, , USC College of Nursing <https://www.sc.edu/cte/polyakova-norwood/doc/handout.pdf> (дата обращения: 1.02.2014)
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Данилевская Т. А. Визуальные средства обучения на уроках русского языка как иностранного: новые технологии для нового поколения / Т. А.

Данилевская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 3 (45), Ч. III. – С. 56–59
5. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. // Ineternum 2010. – №1. – Режим доступа: [http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm от 09.11.2014].

Е.В.Дубинская, Е.П. Лепесей
Московский государственный
автомобильно-дорожный университет "МАДИ"

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МАДИ

Приказ Министерства образования РФ N1304 от 3-го октября 2014-го года принёс на подготовительные факультеты для иностранных граждан большие изменения для студентов экономического профиля. В соответствии с этим приказом из образовательных программ экономистов были изъяты такие дисциплины как «Экономическая и социальная география» и «Экономическая теория» и введена новая дисциплина «Обществознание». «Обществознание» - это один из предметов, который изучают российские школьники с 5-го по 11-й классы. Основная задача введения его на подготовительных факультетах – достижение иностранными учащимися уровня подготовки выпускников общеобразовательных школ РФ.

Как известно, программы средних школ разных стран по базовым предметам очень отличаются друг от друга предлагаемым объёмом знаний. Это касается и знаний по курсу «Обществознание», с которыми к нам приезжают иностранные студенты. Они у них либо минимальны, либо вообще отсутствуют. Исключение представляют собой китайские студенты, если они окончили среднюю школу гуманитарного профиля. «Обществознание» - объёмный предмет, включающий в себя основы философии, социологии, экономики, политологии, правоведения, культурологии и других наук. Каждая часть этой дисциплины знакомит с большим количеством сложных понятий, вводит во владение специфическими лингвистическими средствами. Выпускник подготовительного факультета в результате должен знать предмет и объект обществознания как науки, причинно-следственные связи между составляющими частями предмета, особенности социально-гуманитарного познания.

Всё это ложится на предметников и требует от них создания учебника по новой дисциплине, соответствующего возможностям

студентов подготовительных факультетов. Решению этой задачи и были посвящены усилия преподавателей кафедры страноведения МАДИ в текущем учебном году. Эти усилия были направлены на отбор необходимых материалов и выстраивание нового курса. Надо отметить, что на данном этапе, в силу обстоятельств, временно нарушилась координация в работе предметников и русистов в плане языковых требований к рождающемуся пособию. И пока приходится полагаться только на опытность пишущих. Но, безусловно, на следующем этапе к языковой корректировке материалов вновь присоединятся преподаватели русисты.

В свете изложенного вопрос о создании нового учебного пособия встаёт и перед русистами – вопрос о создании пособия по научному стилю речи. Используемое до настоящего времени на подготовительном факультете МАДИ пособие «Русский язык будущему экономисту» не решает теперь одну из важных задач – не является «мостиком», соединяющим занятия русиста и занятия предметника, когда студенты только-только попадают к последнему. Оно опирается содержательно на совершенно другой материал, а значит, расходится с первыми уроками предметника тематически и лексически, не создаёт комфортных условий для первых встреч студентов со специалистом. Новое содержание материала по основной дисциплине будущей специальности диктует и русистам необходимость пересмотреть в пособии по научному стилю содержание текстов для чтения и текстов для обучения восприятию и записи лекций: частично изменить их тематику, порядок преподнесения, информативность в соответствии с материалами предметника. Однако остаётся главное – остаётся задача помочь будущим экономистам, обучающимся на подготовительных факультетах России, овладеть необходимым минимумом семантико-синтаксических конструкций на материалах, знакомящих со спецификой подъязыка специальности. Остаётся задача развить у студентов умения и навыки чтения специально подготовленных текстов, выделения из них основной информации и передачи её в сжатом виде адекватными средствами, заложить в них основы умений вести запись воспринимаемой на слух информации. **Мы обращаем особое внимание на важность обучения студентов восприятию и пониманию лекции, основам её записи, т.к. в современной научной и методической литературе этому придаётся большое значение.** И в настоящее время эта проблема не потеряла своей актуальности: продолжаются научные исследования в этой области [Фэн Бо, 2008; Макаревич Т.В., 2012], создаются новые пособия [Аду С.С., Аду Я.Н. 2012; Аду С.С., Жарова О.С.; 2015 и др.]. Появились работы, посвящённые обучению восприятию и записи лекций иностранных студентов основных курсов, и их много. Наверное, именно этими работами, этими пособиями интересно для нас последнее десятилетие

[Грекова О.К., Кузьмина Е.А., 2010; Мамай О.М., Крылов Д.В., 2011 и др.]. Даются специальные адресные рекомендации в этом направлении даже российским студентам, с чем мы, пожалуй, не встречались раньше. Так, архангельский медицинский колледж уже в этом году поместил на своем сайте объёмную статью «Работа на лекции». Всё это говорит о том, что и в настоящее время, когда изменяется сам характер чтения лекций: когда лекции сопровождаются качественным видеорядом, обеспечиваемым современными техническими средствами, когда между преподавателем и студентами поддерживается постоянная мультимедийная связь, позволяющая, например, студенту обратиться к тексту лекций, «вывешенных» в «личном кабинете» преподавателя, или к печатному варианту авторского конспекта лекций, проблема обучения этому виду деятельности не отпадает. Сами студенты говорят о необходимости вести записи прослушиваемого материала, т.к. в нём по-прежнему всегда присутствует новая информация, что подтверждают и сами лекторы. Преподаватели-русисты основных факультетов, занимающиеся данной проблемой, отмечают: «...если студенты пишут лекции самостоятельно, то даже при наличии печатного конспекта усвоение лекционного материала происходит гораздо глубже.» [Пустынников С.В., Шандарова Е.Б.] Интересно, что, в некоторых вузах на 1-2-ом курсах преподаватели основных дисциплин по будущей специальности в союзе с преподавателями-русистами находят возможности для чтения иностранным учащимся специально адаптированных лекций, которые помогают им впоследствии присоединиться к совместным занятиям с российскими студентами [Имас О.Н., Каратаева И.Ю.].

Следует отметить, что именно акцентирование преподавателями-русистами основных факультетов проблемы недостаточной подготовленности первокурсников-иностранцев к полноценному участию в учебном процессе вынуждает нас не выпускать из виду как серьёзную лексическую и грамматическую работу над языком специальности, так и взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности, способствующее, в том числе, восприятию учебной лекции, а также возможности делать запись наиболее значимой информации. Коллеги-русисты с основных курсов подчёркивают, что обучение конспектированию не является самоцелью. Освоение техники конспектирования помогает учащимся реализовать свои коммуникативные потребности в учебно-профессиональной сфере общения и даёт им возможность активно участвовать во всех видах учебной деятельности на занятиях по специальным дисциплинам: слушать лекции, участвовать в семинарах и практических занятиях [Пасаита, 2012, с.91].

Статьи и учебные материалы, проанализированные нами, практически все написаны преподавателями основных курсов. В сложных временных условиях коллеги-русисты делают всё возможное, чтобы

поддержать наших выпускников. Они создают при поддержке предметников специальные пособия, которые продолжают развивать навыки и умения, заложенные на подготовительных факультетах. Среди этих пособий есть очень интересные, включающие в себя CD с записями фрагментов реальных лекций. Например, пособие по аудированию для будущих филологов «Я слышу и понимаю» (авторы – преподаватели МГУ О.К. Грекова и Е.А. Кузьмина), где студентам предлагается оригинальная система заданий при работе над звучащими частями лекций таких известных филологов, как Е.А. Брызгунова, Е.В. Клобукова, Г.А. Битехтина, М.В. Всеволодова и др.

Мы должны понимать, что всю работу, которую ведут преподаватели-русисты основных факультетов по обучению иностранных учащихся восприятию, пониманию и записи лекций, они могут вести только в продолжение, в развитие работы по обучению восприятию, пониманию и записи лекций на подготовительных факультетах. Начинать эту работу на I-м курсе уже поздно. Большинство авторов, освещающих интересующую нас тему, пишут о студентах технических вузов. Но для будущих экономистов сложность ситуации и необходимость специальной подготовки ещё очевиднее, т.к. 1) у них обычно нет никаких фоновых знаний; 2) сам профиль требует большей языковой компетенции, чем это допустимо, например, для студентов естественно-научного профиля..

Мы специально не затрагиваем здесь методическую сторону написания нового пособия. Научные исследования в этой области, в том числе исследования последних лет, а также существующие пособия по научному стилю речи, которые включают в себя основы подготовки студентов к слушанию и записи лекций, являются хорошей базой для создания грамотных материалов. Мы просто хотим ещё раз подчеркнуть необходимость такого рода пособий в учебном процессе, т.к. воспринимаем выводы, к которым приводят проанализированные нами источники, как профессиональный заказ русистов основных факультетов русистам подготовительных факультетов.

Литература

1. Имас О.Н., Каратаева И.Ю. Формирование лингвистической и предметной компетенции студентов, обучающихся на неродном языке. URL:[www.science_education.ru/103 - 6404/](http://www.science_education.ru/103-6404/)
2. Макаревич Т.В. Формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода. Автореферат кандидатской диссертации на звание КПН. ГИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, 2011
3. Пасаита Т.Н. Обучение конспектированию иностранных учащихся на занятиях по языку специальности International Cooperation in Engineering

Education, 2-4 July 2012 St.Petersburg

<http://ictt.dis.spbstu.ru/proceedings2012/pagers/FSTU/FSTU2012-15.pdf>

4. Пустынников С.В., Шандарова Е.Б. Методические аспекты преподавания электротехники китайским студентам на русском языке. URL:www.science_education.ru/106-7465/

5. Грекова О.К., Кузьмина Е.А. «Я слышу, я понимаю» (учебное пособие по аудированию с CD); Флинта-Наука, Москва, 2010

И.А. Ермолаева

Ивановский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ С УЧЁТОМ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА

Принцип приемственности в обучении иностранных граждан является основным в организации работы над реализацией дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных программ на русском языке. Но последнее время можно было наблюдать некую несогласованность в работе подготовительных структур и основных факультетов, так как подфаки оставались «заложниками» Отраслевого стандарта, утверждённого Министерством образования в 1997 году. Очевиден тот факт, что современная высшая школа, прошедшая не один этап реформирования, перешедшая на трёхуровневую систему обучения, получившая стандарты основных профессиональных программ третьего поколения, шагнула вперёд, тем самым увеличив дистанцию между предвузовской подготовкой и основными факультетами. В связи с этим осенью 2014 года вышел приказ об утверждении новых требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ. При общем анализе этого документа можно отметить, что он, во-первых, дал некую свободу в организации учебного процесса, так как не содержит рабочего плана с распиской; во-вторых, изменена базовая часть в сторону увеличения количества общеобразовательных дисциплин; в-третьих, сокращен объём материала по общеобразовательным дисциплинам. В целом документ позволяет вузу обеспечить эффективную подготовку иностранных граждан к освоению основных бакалаврских программ.

Ивановский государственный университет осуществляет предвузовскую подготовку по двум профилям: гуманитарному и экономическому. Остановимся подробнее на реализации дополнительной общеобразовательной программы гуманитарной направленности.

С 2015-2016 учебного года базовая часть этой программы будет состоять из 4 дисциплин: практического русского языка, истории, литературы и обществознания. Включение четвертой дисциплины в базовую часть приведет к уменьшению часов по другим дисциплинам. Но это не станет проблемой для вузов, так как объем материала в новых требованиях значительно уменьшен. Рассмотрим несколько возможных направлений в осуществлении межпредметной координации в современных условиях.

Итак, первое направление – сопоставление рабочих планов и программ дисциплин профиля подготовительного факультета и 1 курса основной профессиональной программы. Эта работа даёт возможность выявить дисциплины, которые по содержанию и количеству часов совпадают. Так, в гуманитарном профиле и экономическом профиле таких дисциплин две: история и физическая культура.

В Ивановском государственном университете на этапе предвузовской подготовки общая трудоёмкость по истории составляет 144 часа (4 кредита). Эти данные выше цифр программ филологического факультета. Название дисциплины в требованиях к освоению дополнительных общеобразовательных программ и стандартах основных профессиональных программ совпадает, кроме того в содержании не имеется значительных расхождений. Это позволило на Большом методическом совете университета принять решение засчитывать полученные на этапе предвузовской подготовки результаты экзамена по истории на 1 курсе основных факультетов. То же самое решение было принято и по дисциплине «Физическая культура», общая трудоёмкость которой составляет 72 часа (2 кредита), что совпадает с базовой частью программ основных факультетов. Такое решение позволило убрать продублированные на разных этапах обучения дисциплины, освободить время для занятий по практическому русскому языку, уравнивать количество часов, получаемое иностранными студентами и русскими студентами на 1 курсе.

Второе направление связано с организацией учебного процесса и составлением рабочих программ с учётом межпредметной координации. Приведём примеры.

Одной из основных профильных дисциплин, входящих в базовую часть гуманитарного профиля подготовки, является литература. Содержание этого предмета значительно изменено в требованиях к освоению дополнительных общеобразовательных программ, а именно многие темы теперь предполагают обзорное изучение, а не монографическое, как это было в Стандарте 1997 года. Предлагается обзорное изучение устного народного творчества, древнерусской литературы, литературы 18 века и 20 века. Таким образом, реализуется главная задача предвузовской подготовки – дать общее представление о

предмете с учётом последующей конкретизацией на основных факультетах.

Так как прежние программы, составленные в соответствии с требованиями Стандарта, были практически невыполнимы в связи с перенасыщенностью литературного материала, вузами использовалась практика включения обзорных тем. Например, в ИвГУ предлагались темы «Русский роман 19 века», «Русская драматургия 18 - 19 веков» и т.д. Эти темы позволяют увидеть динамику развития жанра, рода, направления в русской литературе, познакомиться со спецификой произведений того или иного писателя.

Вот пример одной из таких тем.

Русская драматургия 18 - 19 веков

Драма – один из трёх родов литературы. В драму включается множество жанров – комедия, трагедия, водевиль, мелодрама и другие.

Развитие драмы связано с эпохой классицизма. В это время были созданы жёсткие правила. Драма должна была иметь 5 актов, написана александрийским стихом (шестистопным ямбом) и соблюдать единство времени, места и действия. Действие должно было происходить в течении одних суток и иметь 1 сюжетную линию. Основным конфликтом драмы был конфликт между чувством и долгом в душе главного героя. Видные драматурги классицизма – В.К. Тредиаковский, А.Д. Сумароков и Д.И. Фонвизин.

В начале 19 века, в эпоху реализма, в драме стали нарушаться законы классицизма. Например, в комедии А.С. Грибоедова четыре акта вместо пяти, не соблюдается единство действия и наряду с конфликтом чувства и долга присутствует социальный конфликт. В «Горе от ума» А.С. Грибоедова он развивается параллельно любовному, а вот в комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» присутствует только социальный конфликт.

В середине 19 века появились драмы с народным колоритом. Это, например, драмы А.Н. Островского «Гроза», «Бесприданница» и другие.

Следующая эпоха развития драмы связана с творчеством А.П. Чехова «Чайка», «Три сестры», «Вишнёвый сад» и других. Эти драмы имеют внутреннее действие, «подводное течение», по выражению А.П. Чехова. Все важные события происходят вне сцены, а зрители становятся свидетелями переживаний, диалогов.

На наш взгляд, при изучении литературы не менее важна так называемая «межпредметная связь», которая позволяет увидеть учащимся тесное взаимодействие всех гуманитарных наук. Чтобы реализовать «межпредметную связь», необходимо тесное сотрудничество преподавателей – предметников на следующих этапах работы: во-первых, при составлении программ должны быть скоординированы темы и часы, отведённые на эти темы; во-вторых, при подготовке к занятиям должен учитываться материал, изученный студентами на другом предмете; в-

третьих, на самих занятиях должна быть постоянная активизация знаний студентов, полученных на других предметах.

В ИВГУ на кафедре общетеоретических дисциплин существует практика преподавания литературы, истории, а также ряда вузовских дисциплин, с учётом предметных связей. При таком подходе к обучению иностранных граждан достигается главная цель предвузовской подготовки – студент получает всестороннее представление об эпохе, складывающееся в целостную картину, которая на первом курсе станет опорой для дальнейшего изучения темы, но уже по основной программе факультета.

Особое место среди дисциплин гуманитарного профиля занимает введение в специальность «Филология». Это теоретическая дисциплина, которая помогает лучше понять литературный материал и систематизировать знания, полученные на уроках практического русского языка.

Литературоведческая часть включает в себя следующие темы: «Литературные рода и жанры», «Литературные направления и течения», «Содержание литературного произведения», «Изобразительно – выразительные средства языка», «Стихотворная речь». По этим темам студенты получают общие сведения по теории литературы, что позволяет им с большим пониманием слушать лекции и работать на семинарских занятиях по дисциплине «Введение в литературоведение», изучаемой на I курсе филологического факультета.

Уже на этапе предвузовской подготовки студенты на уроках литературы учатся применять теорию на практике, например, при анализе художественного произведения. Умение применять теоретические знания на практике так же важны при дальнейшем обучении по основной профессиональной программе.

Материал по лингвистике студентам уже знаком из курса практического русского языка, поэтому он прежде всего дополняется теоретическими сведениями на лекциях и систематизируется в виде разборов на практических занятиях.

К примеру, в качестве теоретического материала студентам на лекции предлагается следующая информация по теме «Грамматика. Морфология»:

Грамматика – это один из основных разделов языкознания, изучающий грамматический строй языка, формы словоизменения, строение слов, виды словосочетаний и типы предложений. Слово «грамматика» в переводе с греческого языка означает «буква, написание».

Грамматика состоит из двух разделов – морфологии и синтаксиса.

Морфология – это раздел грамматики, в котором изучаются морфемный состав слов, формы слов и правила образования этих форм, парадигмы форм и их грамматические значения, части речи, лексико-грамматические разряды. В переводе с греческого языка слово

«морфология» означает «учение о форме». Основными понятиями морфологии являются грамматическое значение, грамматическая категория, словоформа, части речи. Объясним эти понятия.

По своим грамматическим признакам все слова делятся на группы или классы, которые называются частями речи. Каждая часть речи имеет грамматическое значение, грамматические категории, словоизменение и синтаксические функции. Это то, что отличает её от других частей речи. Грамматическое значение – это абстрактное значение, независимое от лексического значения слова и одинаковое для всех слов данной части речи (у существительных – предметность). Грамматические категории (рода, числа) и словоизменение (склонение, спряжение) являются морфологическими признаками части речи. Каждая часть речи имеет свои морфологические признаки. Синтаксические признаки частей речи – это их свойства быть определёнными членами предложения. Это особенность их связи с другими словами.

Современная грамматика русского языка выделяет 10 частей речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, предлог, союз, частица, междометие. Все части речи делятся на две группы – самостоятельные (знаменательные) и служебные. Самостоятельные части речи – это слова, называющие предметы, их действия и признаки. Самостоятельные части речи отвечают на вопросы, являются членами предложения. Самостоятельные части речи делятся на изменяемые и неизменяемые. Изменяемые части речи бывают спрягаемые (глагол) и склоняемые (сущ., прилаг., мест., числ.). Неизменяемые – это наречие. Служебные части речи – это слова, которые не называют ни предметов, ни действий, ни признаков, а выражают только отношения между ними. Они служат для соединения самостоятельных слов друг с другом, частей предложений, для различения оттенков смысла. Служебные части речи – это предлоги, союзы, частицы. Они не отвечают на вопросы и не являются членами предложения. Особое место среди частей речи занимает междометие. Эти слова передают наши чувства.

Одни слова изменяются, другие не изменяются. Если слово изменяется, то оно имеет несколько форм. Формы слова (словоформы) передают определённые грамматические значения. Например, форма слова «ученики» передаёт значения именительного падежа и множественного числа. Формы слова образуются с помощью окончания, окончания и предлога, вспомогательных слов, суффиксов. Эти суффиксы называют формообразовательными. Наречия не изменяются, они имеют только одну форму.

На последующих практических занятиях студенты учатся делать морфологический разбор каждой части речи. Таким образом, они готовятся к освоению дисциплин «Современный русский язык» и

«Введение в языкознание», которые преподаются на 1 курсе филологического факультета.

Таким образом, межпредметная координация позволяет иностранным студентам эффективнее осваивать основную профессиональную программу.

Жарова О.С., Аду С.С.
Российский университет дружбы народов

О ВИДАХ ПОЭТАПНОГО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

На довузовском этапе обучения в рамках преподавания русского языка как иностранного важнейшей задачей является подготовка студентов к последующему обучению на основных факультетах вуза и речевому общению в учебно-профессиональной сфере. При оценке сформированности навыков и умений по русскому языку иностранному на материале языка специальности, так же, как и в сфере общего владения, большую роль играет контроль.

Под контролем понимается «процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий, тестов и формулирование на этой основе оценки за определённый раздел программы, курса или периода обучения» [Щукин, 1999, с. 123].

Существуют различные формы контрольных материалов, которые, с одной стороны, позволяют выявить пробелы в усвоении иностранными обучающимися учебного материала или даже факт несформированности тех или иных умений, что требует от преподавателя проведение работы по устранению этих недостатков. С другой стороны, контрольно-измерительные задания выполняют особую роль – формируют механизмы самоконтроля и самооценки, которые и направляют, и стимулируют учебно-познавательную и коммуникативную деятельность учащихся. Важно, что используемые формы контроля должны соответствовать этапам обучения, соотноситься с предыдущими и последующими целями и задачами.

Рассмотрим различные виды контрольно-измерительных материалов на примере учебно-методического комплекса «Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере (Первый сертификационный уровень)» [Аду, Жарова, 2014; Аду, Жарова, 2015], разработанного на кафедре русского языка № 4 Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН и реализующего методическую

концепцию обучения слушанию и записи лекций, представленную в учебниках по научному стилю речи «Русский язык будущему инженеру» (авторы Е.В. Дубинская, Т.К. Орлова, Л.С. Раскина, Л.П. Саенко, Ю.Н. Подкопаева) и «Русский язык будущему экономисту» (авторы Е.В. Дубинская, Л.П. Пай) [Дубинская и др., 2007; Дубинская и др., 2012].

Учебно-методический комплекс «Профессия - юрист» ориентирован на формирование общенаучной и коммуникативной компетенции учащихся в учебно-профессиональной сфере. Инновационность курса заключается в комплексном обучении студентов всем видам речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере – аудированию, говорению, чтению, письму. Основные цели, задачи и структура пособия подробно описаны в статье «Учебное пособие «Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере (Первый сертификационный уровень)» как средство формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции иностранных учащихся» [Аду, Жарова, 2014].

Отдельное место в структуре курса занимают контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценить уровень владения студентами умениями во всех видах речевой деятельности после изучения определённого объёма материала.

Поэтапный контроль в устной и письменной форме осуществляется после каждого урока и включает в себя:

1. **Говорение.** Пересказы учебно-научных текстов, которые выносятся на контроль, развивают умения учащихся строить монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера с опорой на план, схему и т.д., а также позволяют преподавателю оценить эти умения. Кроме того, контроль предполагает ответы на вопросы преподавателя и таким образом выводит студента в интерактивную, т.е. диалогическую, речь по теме специальности, в данном случае - по юриспруденции.

2. **Письмо.** В контроль каждого урока входит составление письменного высказывания репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного и/или прослушанного текста. В зависимости от урока предполагаются: письменное изложение текста урока или его части, контрольный диктант, предъявляющий определённые требования к скорописи студента (от 50 знаков в минуту на первых уроках до 100 знаков в минуту – в последних); конспект текста с использованием приёмов сжатия информации и сокращения слов с его последующим восстановлением в соответствии с правилами русского языка.

3. **Чтение.** В контроль каждого урока входит чтение текста, основанного на лексико-грамматическом материале урока, но не повторяющего содержание текста изученного студентами раздела, а содержащего новую информацию. После контрольного текста дано

задание на определение истинных и ложных высказываний, что позволяет проверить не только понимание текста, но и навыки аналитического чтения литературы по специальности.

4. **Тест.** Лексико-грамматический тест (в объёме 20 – 30 позиций) даётся также после каждого урока и позволяет проконтролировать уровень овладения студентами изученным материалом. Важно отметить, что в частях теста предлагаются не только предложения с пропусками слов / словосочетаний в определенной грамматической форме, но и микротексты с пропусками словоформ. При этом микротексты также не повторяют информацию, данную в основном тексте урока, что позволяет учащимся применить свои навыки на новом материале.

5. **Аудиоурок.** Обучение аудированию осуществляется на каждом уроке, аудиотексты и другие аудиоматериалы и контрольные задания по аудированию помещены в Книгу преподавателя [2]. Контроль в данном случае предполагает задания на проверку навыков восприятия информации на слух, её понимания и анализа, на проверку навыков скорописи, записи главной информации на слух с использованием способов сокращения слов, способов схематизации материала и др., а также контроль последующего восстановления информации. Контроль этих видов навыков и умений чрезвычайно важен для преподавателя, поскольку уровень владения ими определяет во многом дальнейшую стратегию и методику работы.

6. Письменные **контрольные работы**, предлагаемые после изучения определённых тем учебного пособия (темы 1-2; 3-4; 5-6; 7-8; 9-10), проверяют уровень владения лексико-грамматическим материалом изученных разделов курса и сформированность навыков и умений письма и чтения. Письменные контрольные работы включают, например, такие задания, как:

- составление предложений по моделям (например: «Составьте предложения по моделям»: *что лежит в основе чего, что соответствует чему* и др.);

- трансформация глагольных и именных конструкций (например: «Замените глагольные конструкции именными»: *обеспечивать порядок в обществе, охранять права и свободы граждан* и др.);

- трансформация активных и пассивных конструкций (например: «Замените пассивные конструкции активными»: *Акты изданы общественными организациями* и др.);

- задания на согласование и управление: (например: «Составьте словосочетания с прилагательными»: *внешний, международный, политический* и др.; «Составьте словосочетания с глаголами»: *обеспечивать, охранять, издавать* и др.) и др.

Таким образом, разные виды контрольно-измерительных материалов, прилагаемых к учебно-методическому комплексу «Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере (Первый

сертификационный уровень)», позволяют преподавателю оценить умения и навыки учащихся во всех видах речевой деятельности в учебно-научной сфере и своевременно скорректировать работу не только со всей группой, но и с отдельными обучающимися. Контрольно-измерительные задания значительно облегчают работу преподавателя, т.к. в них подсчитано и указано время, необходимое для записи слов, словосочетаний и предложений в контрольных заданиях, а также время для выполнения тестов.

Контрольно-измерительные материалы, описанные в настоящей статье, апробированы в группах юридического профиля ФРЯ и ОД в 2012-2015 гг. и доказали свою эффективность.

Литература

1. Аду С.С., Жарова О.С. Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере (Первый сертификационный уровень). Книга для студента. – М.: РУДН, 2014. – 151 с.
2. Аду С.С., Жарова О.С. Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере (Первый сертификационный уровень). Книга для преподавателя. – М.: РУДН, 2015. – 196 с.
3. Аду С.С., Жарова О.С. Учебное пособие «Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере (Первый сертификационный уровень)» как средство формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Тенденции формирования науки нового времени: сборник статей. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – С. 3-5.
4. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С., Саенко Л.П., Подкопаева Ю.Н. Русский язык будущему инженеру. Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента и Книга для преподавателя – М.: Флинта: Наука, 2007. – 400 с.
5. Дубинская Е.В., Пай Л.П. Русский язык будущему экономисту: учебное пособие по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента. Ч. 1 - М: МАДИ, 2012. – 112 с.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ УСТНОЙ РЕЧИ

В современной методике обучения иностранным языкам грамматика занимает особое место. Как пишут некоторые исследователи, «Обучать грамматике языка – это значит формировать специфичные для данного языка грамматические механизмы, причем так, чтобы у обучаемых одновременно складывались определенные грамматические знания и умения» [Московкин, Щукин, 2010, с.260]. Одной из основных целей обучения русскому языку (РЯ) на предвузовском этапе является формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции, которая предусматривает способность воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации. Как показывает практика, достижение этой цели невозможно без сформированности грамматического навыка, умения грамматически безошибочно оформлять речевое высказывание в устной и письменной формах общения. Иначе говоря, при обучении грамматическому аспекту устной речи на уроке должны быть заложены такие прагматические категории как ситуации/интенции, которые соотносятся с грамматическими явлениями в речи. Прагматический подход предполагает учет того значения компонента языковых единиц, который связан с индивидом, использующим язык как орудие общения и делающим свой выбор при ориентации в ситуации общения. Исследователь Р. Зимек в своей статье связывает прагматический аспект с теорией речевых актов, выдвинутой и разработанной европейскими лингвистами Остином и Серлем. Как отмечает исследователь, «Существуют разные перечни речевых актов. Речевые акты являются, в основном, универсальными (общечеловеческими), отражая фрагменты действительности, кванты предметного содержания. Они реализуют разные интенции (замыслы) говорящего (просьба, приказ, предостережение, совет и т.д.). Но, как подчеркивается в дефиниции, речевые акты в каждом национальном языке подчиняются правилам поведения данного языкового общества. Как реализуются разные типы прямых и косвенных актов в совр. русском языке, этому мы обязаны научить наших учеников» // Режим доступа: http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/Rossica-38/Rossica-38_57.pdf (дата обращения 04.04.15).

Таким образом, при обучении иностранных учащихся грамматическому аспекту устной речи нельзя не обратить внимание на

обучение правильному построению фраз и на коммуникативную составляющую высказывания.

Мы поддерживаем точку зрения исследователя И.А. Федотовой, которая в своем диссертационном исследовании говорит о выдвигании на первый план значимых и содержащих для обучаемых смысл и содержание высказывания, которым следует придавать первостепенное значение. Такая ориентация ведет к иному отношению к языковым знаниям, которые важны не сами по себе, а как средство, и должны служить коммуникативной цели [Федотова, 1997, с 12]. Особую роль это играет при выполнении иностранными учащимися продвинутого уровня заданий коммуникативного характера, когда оценивается способность говорящего удовлетворять потребности, возникающие у него как у члена определенного социума в различных сферах и ситуациях общения, используя при этом наиболее адекватные языковые и речевые средства. Например, при выполнении следующей коммуникативной ситуации:

Вы идёте на научную конференцию. Ваш друг сомневается в успехе своего выступления. Отреагируйте на реплики собеседника, выражая заданные намерения.

-Выразите радость:

- _____.

Я очень рад за тебя, ты молодец.

-Утешьте:

- _____.

Не переживай, все будет хорошо.

-Посоветуйте:

- _____.

Советую тебе не волноваться, взять себя в руки.

-Выразите пожелание:

- _____.

Желаю тебе хорошо выступить на конференции

В результате говорящий должен уметь строить высказывания, состоящие из групп предложений, лексико-грамматическое наполнение которых и уровень синтаксической организации в целом адекватны целям и задачам предлагаемого коммуникативного общения. Иными словами, при обучении иностранных учащихся, на передний план выходят ситуация и коммуникативное намерение, для реализации которого обучаемый должен усвоить определенные речевые средства. Какие и в какой последовательности зависит от коммуникативных ситуаций, в которых реализуются основные коммуникативные намерения обучаемых. Выбор ситуаций и тем соотносится с целями данного курса и зависит от того, какому контингенту обучаемых они предназначены, для какой цели, то есть здесь прослеживается прагматическая ориентация, направленная на интересы и мотивы обучаемых. Например, тема «Обмен валюты» у

иностранных слушателей базового уровня может быть представлена следующим образом:

Коммуникативное намерение	Интенция	Ситуация/ роль	Грамматический материал	Грамматическая конструкция
Вы в незнакомом городе. Вам нужен обменный пункт. Вы не знаете, где он. Спросите у прохожего на улице.	1. Обратить на себя внимание 2. Узнать необходимую информацию 3. Поблагодарить	1. Я 2. Прохожий	1. роль –я (императив, настоящее время, совершенный вид глагола 2. – наречие, падеж	- Извините, скажите, пожалуйста, где я могу поменять евро/доллары/рубли? - Там, за углом /на углу улицы Ленина Спасибо.

Рассмотрим предъявление грамматического материала в коммуникативном контексте реальных ситуаций общения в учебнике Ольги Надеждиной «Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения», в котором грамматический материал дается в следующей последовательности:

-грамматическое явление предъявляется не в полном объеме, а вводится та его часть, которая необходима для реализации определенной интенции в пределах данной ситуации общения (введение предлогов В и НА в Предложном падеже в значении места)

Пример 1:

- Куда ты идёшь?
- Я иду на урок. А ты?
- Я тоже иду на университет.
- На крышу?!
- Ой! Нет! Я иду В университет.
- Тогда пойдём вместе.



36

(Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения, с.36).

-коммуникативные ситуации/интенции предопределяют выбор адекватных им грамматических средств;

Продолжите диалоги:	
- Приглашаю тебя на день рождения. Приходи завтра ко мне в 6.	- У меня завтра вечеринка.
- Спасибо за!	- Спасибо! Я приду.
С удовольствием приду.	
Изучаем глаголы:	Изучаем предлоги:
приглашать – пригласить	В / НА / К / У / ИЗ / С / ОТ

37

(Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения, с.37).

-на основе аутентичных текстов диалогического и монологического характера

Расскажите историю:

Вечером в субботу Игорь пришёл домой, но не смог войти в квартиру, потому что где-то потерял ключи. Он пошёл их искать.

Из дома он пошёл на почту. На почте ключей не было.

С почты он пошёл

Кафе

ЧЕЛОВЕК-ПАУК 3

Hammitt!!

41

(Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения, с.41).

Таким образом, при обучении определенного контингента иностранных учащихся, преподаватель РКИ вправе выбрать свой способ подачи грамматического материала, не забывая при этом, что на первый план в коммуникации выступает субъект речевых действий, адресат, который определяет и очерчивает прагматическое коммуникативное пространство языка данного адресанта.

Литература

1. О. Надеждина. Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения. – Международный центр РКИ, 2013.

2. И.А. Федотова Прагматический подход к обучению грамматическому аспекту устной речи (немецкий язык, I курс языкового вуза), Москва, 1997.

3. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин.-М.: Русский язык. Курсы, 2010.-С.260.

А.С. Кейко

Российский университет дружбы народов

РАБОТА НАД БЕЗЛИЧНЫМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Безличные предложения широко употребляются в русском языке, так как они используются для передачи различных значений, например, отсутствия чего или кого-либо, модальные значения (необходимости, обязательности, возможности), для описания психофизического и эмоционального состояния человека, а также различных природных явлений и феноменов. Поэтому безличные предложения являются наиболее коммуникативно-значимыми типами предложений русского языка, и «тонкие оттенки значения, передаваемые безличными конструкциями, способствуют их широкому распространению в разговорной речи и в языке художественной литературы» [Валгина,1978, с.179].

Изучение данных типов предложений на разных уровнях владения языком, особенно на элементарном и базовом, вызывает у иностранных учащихся значительные трудности. Причиной этому является то, что в большинстве языков безличность не представлена такой расширенной

системой как в русском языке, и при переводе безличные предложения заменяются личными конструкциями, например:

- У меня нет учебника - I have no a textbook - по-английски.

Также данные типы предложений различаются по структуре и семантике и используются только в определенной коммуникативной ситуации. И незнание закономерностей их употребления может негативно повлиять на формирование речевой компетенции иностранных учащихся. На начальном этапе обучения русскому языку иностранные учащиеся знакомятся с основными наиболее употребительными типами безличных предложений. Уже на элементарном уровне дается инфинитивная конструкция с модальным значением выражения просьбы «Можно?»:

- войти или выйти из аудитории: *Можно войти?*

- взять, спросить: *Можно взять журнал? Можно повторить вопрос? Можно так сказать? Можно посмотреть слово в словаре?*

Данная конструкция на этом этапе обучения предлагается в виде готовой речевой формулы на уровне запоминания и воспроизведения.

Дальнейшее введение безличных конструкций происходит по мере изучения различных значений падежей, которые участвуют в создании конструкций, необходимых для решения определенных коммуникативных задач, стоящих перед учащимися, например, конструкция *У кого нет чего\кого*, выражающая важнейшее категориальное значение «отсутствие чего\кого либо», т.е. лица, предмета, а также «принадлежности» (*У кого..*).

Но при этом нужно обязательно указать, что конструкции данного типа являются особенностью русского языка, и в других европейских языках им соответствует личная трёхчленная конструкция с глаголом «иметь»: например: *У него нет семьи. = He has no family* (Он не имеет семьи) - в английском языке.

Эта отрицательная конструкция используется также в предложениях с обстоятельственными словами, обозначающими место и время. Модель, по которой строится такое предложение - *Где\когда нет чего \кого* имеет указание на обстоятельства отсутствия чего-либо или кого-либо:

- *В городе нет театра. На этой улице нет аптеки. На уроке нет Виктора.*

Необходимо обратить внимание учащихся, что при изучении конструкций, в которых говорится об отсутствии лица или предмета возможна их замена на личную конструкцию, если речь идет о лице: *Меня завтра не будет на уроке = Завтра я не буду на уроке*. Однако если в безличном предложении говорится не о лице, а о неодушевленном предмете, то такое безличное предложение невозможно заменить личным.

При введении безличной конструкция *Кому как (было/будет)* с безлично-предикативными наречиями на -о, которая используется для обозначения модальности, возможности действия, а также психофизического и эмоционального состояния человека или состояния

окружающей среды, также необходимо обратить внимание учащихся на то, что такие конструкции являются особенностью русского языка, и в других языках им соответствует личная трёхчленная конструкция с субъектом и предикатом, например: *Мне холодно - I'm cold.*

Изучая безличные конструкции *Кому надо, нужно, можно, нельзя, необходимо* со значением *долженствования, необходимости, возможности*:

- *Мне можно войти (выйти)? Ей нужно пойти к врачу.* важно обратить внимание учащихся на синонимию безлично-предикативных наречий *нужно, надо, необходимо* в безличной конструкции и краткого прилагательного *должен* (- а, - о, - ы), который используется в личной конструкции и выражает те же модальные значения необходимости, обязательности или возможности/невозможности совершения действия. При этом *Я должен* означает обязанность, а *Мне нужно ..* означает необходимость выполнения того, в чём это лицо само заинтересовано выполнить.

Аналогичные конструкции с наречиями *интересно, важно, трудно, легко, весело, грустно* в форме настоящего, прошедшего и будущего времени передают эмоциональное или психофизическое состояние логического субъекта:

- *Мне важно знать это. Хуану трудно решать эти задачи.*

- *Ему было весело на концерте.*

Затем вводится конструкция *Где/Когда (было, будет)* как, указывающая на состояние среды:

- *Сегодня на улице холодно. Здесь жарко. Вчера в комнате было душно. В Москве зимой обычно холодно.*

Следует отметить, что такие конструкции, как правило, не вызывают у учащихся трудностей и легко ими запоминаются.

Иногда безличные конструкции могут быть представлены более широко за счёт увеличения их лексического наполнения, например, наречий: *слышно, видно*, а также за счёт употребления безлично-предикативных слов в роли главного члена для выражения различных состояний человека: *жаль, стыдно, уютно, пора, душно, приятно, совестно, неудобно* и др.

Например:

- *Мне жаль, что я не смогла поехать на экскурсию*

- *Ему было стыдно, что он не ответил на вопрос преподавателя.*

- *Нам пора ехать.*

Процесс овладения особенностями безличных конструкций и их использования в речи иностранными учащимися на начальном этапе изучения русского языка бывает достаточно длительным и сложным. И даже осознанное понимание таких конструкций ещё не является

показателем того, что учащиеся усвоили эти конструкции и могут правильно использовать их в процессе общения.

Таким образом, важнейшей задачей при обучении иностранных учащихся русскому языку уже на начальном этапе является научить их правильно самостоятельно строить предложения в соответствии с грамматическими правилами русского языка, то есть выбирать определённые модели, возможные в конкретной речевой ситуации, и языковые средства, необходимые для их реализации. Поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо больше времени уделять изучению разных типов безличных конструкций, подробно останавливаясь на их семантической структуре и особенностях функционирования в русском языке.

Литература

1. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. 2-ое изд. М, Высшая школа, 1978.

2. Лингвометодическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень./ Есина З.И., Иванова А.С. и др. М., РУДН, 2010

С.Ю.Ковалева

Российский университет дружбы народов,

С.П.Ковалева

Московский автомобильно-дорожный институт (ТУ)

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО НАВЯСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУЛЬТУР

В российских вузах обучаются сегодня представители разных культур и конфессий. Среди них немалое количество выходцев из республик бывшего СССР. Одна из задач, стоящих перед иностранными студентами, - как можно быстрее адаптироваться к условиям проживания в России и включиться в процесс обучения на русском языке.

Сложность этой задачи заключается в том, что все они носители разных культурных и религиозных традиций и не имеют представления о русских обычаях и менталитете россиян.

И хотя на подготовительном факультете иностранным студентам читаются лекции, знакомящие их с историей России и современной действительностью, представляется целесообразным постижение ими русской культуры и духовности на глубинном сознательном уровне.

Обучаясь в России, студенты получают не только профессиональную подготовку, но и духовно-нравственное воспитание, которое является ядром образования. Как писал великий русский философ Иван Ильин, «образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, сомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов: оно вооружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в человеке «волка».

Духовно-нравственное воспитание должно базироваться на национальных ценностях и идеалах России. Мы живем в стране, где как и в другом государстве мира, есть много разных национальностей и и представителей различных конфессий. Однако это не означает, что наше культурное духовное пространство не должно иметь некой константы, объединяющего начала, делающего из разноязыких этносов единое общество. Таким синергетическим началом уже в течение многих веков является русская культура. Не ущемляющая права на существование других культур, она по-прежнему является основой нашего общего будущего.

Важнейшим источником изучения русского языка, исторического прошлого и настоящего России, ее культуры был и остается художественный текст, феномен русской культуры. Художественный текст представляет собой контекст не только литературного, но и общекультурного характера. Для процесса обучения, методики преподавания РКИ первостепенное значение имеет смысловая многоплановость художественного текста, в самой природе которого заложена природа его многостороннего прочтения.

Именно художественный текст обладает высоконравственным потенциалом. В нем утверждаются понятные для носителей разных культур и конфессий общечеловеческие ценности, такие как патриотизм, любовь к семье, милосердие, чуткость, дружба, взаимовыручка. Именно эти ценности наполняют единое нравственное пространство, так необходимое для существования и сотрудничества разных народов.

В практике преподавания РКИ предлагаются, прежде всего, облигаторные произведения, т.е. произведения великих мастеров слова - Пушкина, Лермонтова, Толстого, Чехова, так как в языке классиков заложен код русской национальной культуры. Однако здесь мы должны видеть прежде всего адресата, а именно его языковую подготовку, национальные, религиозные, психологические особенности студента, его менталитет. Благоприятными для изучения являются художественные произведения, темы которых созвучны возрастным интересам студентов и их переживаниям. «Метель» А.С. Пушкина, «Человек в футляре» А.П. Чехова, «Куст сирени» А.И. Куприна, «Солдатенок» Ч. Айтматова, «Рассказ о море» Ф. Искандера, «Уроки французского» В. Распутина -

список художественных произведений может быть продолжен по усмотрению преподавателя.

По нашему мнению, рассказ «Снег» Константина Паустовского может сыграть неоценимую роль в воспитании нравственности учащихся. Напомним вкратце содержание рассказа.

Певица из Москвы, Татьяна Петровна приезжает в эвакуацию в маленький уральский городок. Она поселилась вместе с дочерью и нянькой в доме старика Потапова, умершего через месяц после того как она приехала. Из писем старика она узнала, что у него есть сын, который сейчас на фронте. Когда Татьяна Петровна смотрела на его фотокарточку, ей все время казалось, что она его где-то встречала. Однажды он написал, что ранен и лежит в госпитале и мечтает приехать домой, увидеть дом таким, каким оставил его перед отъездом на фронт. Прочитав письмо, Татьяна Петровна подумала, что сыну будет очень тяжело увидеть в доме отца чужих людей, и она решила сделать все в доме так, как было при отце. Когда лейтенант Потапов приехал в короткий отпуск, он узнал от начальника станции, что отец его умер. Он долго не решался войти в свой дом. «Всё здесь для меня будто чужое. Лучше уехать и забыть». Но когда он вошел в дом и увидел, что в доме все как прежде, он почувствовал облегчение. Ночью он не мог заснуть. «Каждая минута в этом доме казалась ему драгоценной и он не хотел терять ее». Ему всё время казалось, что он видел где-то раньше Татьяну Петровну. Утром она проводила его на вокзал. А потом было письмо, в котором он писал, что вспомнил, где он ее видел. Это было в Крыму, в парке. «Мимо меня прошла девушка, которая могла разрушить мою жизнь и дать мне большое счастье. Этой девушкой были вы. И если вам понадобится моя жизнь, она, конечно, будет ваша». «Боже мой», - сказала Татьяна Петровна. - Я никогда не была в Крыму. Но разве это может иметь какое-нибудь значение».

Перед чтением текста дается подробный лингвострановедческий комментарий о писателе, об эпохе, вводится необходимая для понимания лексика.

После чтения рассказа предлагается беседа по следующему плану:

1. Где и когда происходят события, описанные в рассказе? (Дайте краткое содержание)
2. Кто главный герой рассказа? Какая она? Какой он? (вводится слово чуткий — чуткость — чувствовать чужую боль, как свою. Выделяются другие, близкие чуткости качества: внимательность, заботливость, скромность. Данные черты подтверждаются поступками героев)
3. Почему героям кажется, что они раньше видели друг друга? (Они очень похожи. И людям с одинаковыми душевными качествами кажется, что они знают друг друга давно).
4. Как вы думаете, о чем этот рассказ?
 - а) о войне

б) о любви

в) о чутком отношении людей в трудные годы войны

(Варианты предлагает преподаватель и записывает на доске. Студенты выбирают, как правило, третий вариант).

5. Что хотел сказать автор этим рассказом? (Преподаватель напоминает, что рассказ написан в 1943 году. Шла война. Часто солдаты возвращались в пустой дом, часто раненые. И важно было, чтобы их встретили так, как встретила Потапова Татьяна Петровна.)

6. Почему рассказ называется «Снег»?

а) События происходят зимой

б) Снег - символ чистой любви

в) Снег - символ России (в страшные минуты боя Потапов вспоминает зимний сад и защищает его, как и всю страну).

Как правило, студенты с интересом отвечают на этот вопрос. Предлагают свои варианты ответов. И не надо их разубеждать. Они уже погрузились в красоту русской природы и вместе с героями стоят в снежном саду и готовятся ответить на следующий вопрос.

7. Какую роль в рассказе играет снег? (Ответ на этот вопрос возможен при незначительной адаптации текста. Ведь у Паустовского природа передает душевное состояние героев. Когда Потапов открыл калитку «сад как бы вздрогнул. С веток сорвался снег, зашуршал». Вернулся хозяин, и природа откликнулась на это долгожданное событие. Она переживает вместе с героем).

8. Понравился ли Вам рассказ? Что или кто понравился?

9. Какой эпизод понравился особенно?

10. Какие мысли и чувства вызвал у вас рассказ «Снег»?

Студентам можно предложить дописать свое окончание рассказа. Как правило они делают это с удовольствием. Конец всегда получается оптимистичный

Работа над рассказом «Снег» очень сплачивает группу. Студенты находятся на одной эмоциональной волне, очень доброй и позитивной. Данный материал дает возможность обратиться к личности каждого студента. Он пропускает описанное в рассказе через себя. После урока он задерживается, чтобы переписать письмо Потапова отцу. Хочет послать похожее своему отцу во Вьетнам. А студентка из Монголии пишет в сочинении, что хочет, чтобы в мире было побольше таких людей, как Татьяна Петровна. А еще один студент отмечает, что это рассказ о любви к дому и, теперь он понимает, что ничего на свете нет дороже родного дома и любви к близким людям.

В заключение хочется отметить, что корректно организованная работа над художественным текстом может сделать его не только серьезным подспорьем в формировании языковой и коммуникативной компетенции

учащихся, но и стать основой для формирования единого нравственного пространства у студентов разных культур.

Литература:

1. Прохорова И.О. Лингвокультурологический дискурс (из опыта работы с иностранными студентами-нефилологами). Вестник Российского университета дружбы народов, Москва, 2001 №1.
2. Кулибина Н.В. Проблема адекватности восприятия художественного текста читателем-инофоном: требование лингводидактики и психолингвистические предпосылки. Текст: проблемы и перспективы. Материалы III Международной научно-методической конференции. МГУ, 2004.
3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке (методическое пособие для преподавателя)-СПб, 2002.
4. Красицкая Н.С. Роль художественной литературы в формировании культуроведческой компетенции иностранных учащихся. Язык и культура. Первая Международная конференция, Киев, 1992.
5. Ильин И.А. Путь к очевидности, М, 1993.

Е. В. Кожевникова
Воронежский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ РАБОТЕ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности на довузовском этапе является одним из условий последующей успешной адаптации иностранных учащихся к учебе в российском вузе. Нормативные документы ([Государственный образовательный стандарт, 2000, с. 8–13] и [Образовательная программа, 2001, с. 79–89]) содержат подробное описание по видам речевой деятельности тех умений, которые необходимы для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере общения. В новых «Требованиях к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (2014 г.) особое внимание уделяется формированию у иностранных слушателей подготовительных факультетов умений «пользоваться конструкциями научного стиля речи» и «оперировать терминологией избранной специальности», т. е. лексико-грамматическим умениям и навыкам. Намечившийся переход от коммуникативно-деятельностного обучения

РКИ к грамматически ориентированному во многом объясняется уменьшением количества часов аудиторных занятий по русскому языку до 612 (по всем профилям, в частности по экономическому) .

Бесспорно, работа с текстом должна занимать большую часть учебного времени и в новых условиях. Поэтому отбор текстового материала имеет важное значение при составлении учебного пособия, в том числе и по научному стилю речи. На кафедре русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института международного образования Воронежского государственного университета подготовлено к печати учебное пособие для будущих экономистов «Научный стиль речи (базовый и I сертификационный уровни). Книга для студента» (автор – Е.В. Кожевникова). Данное пособие включает в себя 10 тем, отражающих основное содержание курса экономики на довузовском этапе, и приложения, в том числе «Тексты для чтения и конспектирования». В центре каждой темы находится специально составленный текст, насыщенный изучаемыми грамматическими конструкциями, общенаучной лексикой и экономическими терминами.

Предтекстовые упражнения и задания направлены на отработку лексических и грамматических единиц темы. Набор грамматических конструкций, вошедших в пособие, отражает содержание коммуникативно-речевых блоков [Государственный образовательный стандарт, 2000, с. 8]; лексическое наполнение конструкций соответствует лексическому минимуму экономического профиля [Образовательная программа, 2001, с. 129–134]. Новые лексические единицы предъявляются небольшими дозами (не более 30 за одно занятие); слова распределяются учащимися по группам на основании различных признаков: частеречная принадлежность, словообразовательные характеристики, тематика и т.п.; для каждой тематической группы подбирается обобщающее слово. Ввод грамматических конструкций происходит пошагово на основе усвоенной лексики.

Каждая тема пособия рассчитана на 8-10 часов аудиторной работы; работа над темой завершается пересказом текста. В качестве опоры для пересказа на начальном этапе используются грамматические основы предложений, затем – ключевые слова и списки глаголов; на среднем этапе обучения – схемы или назывной план текста. Пересказ текста с опорой на грамматические основы предложений предваряется выполнением целого комплекса упражнений: аудитивных – упражнений на увеличение объема памяти, грамматических – заданий на распространение отдельных компонентов предложений, наращивание структурных компонентов. Инструкция одного из обязательных послетекстовых заданий формулируется как «**Закончите предложения**». Приведем пример заданий такого рода.

Экономика – это наука ... (о хозяйстве)

Экономика изучает (**потребности человека и общества**)

Материальные блага и услуги удовлетворяют (**материальные потребности**)

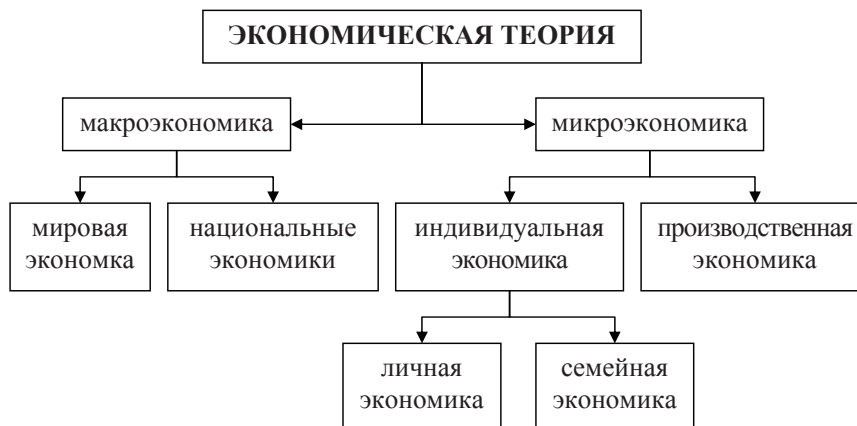
Материальные блага – это пища, (**одежда, жилище и т. д.**)

Материальные услуги – это работа (**магазина, аптеки, почты и т. д.**)

Человек создает блага и услуги (**в процессе производства**)

В пособии содержится иллюстративный материал, который способствует усвоению лексических единиц и повышает интерес студентов к изучаемой теме. Кроме средств зрительной наглядности (фотографий, картинок, рисунков), в качестве опоры при пересказе используются таблицы и схемы. В отличие от фотографий, жестко регламентирующих выбор тех или иных речевых средств выражения смысла, таблицы и схемы предоставляют учащимся относительную свободу выбора грамматической конструкции из ряда синонимичных. Так, например, будущий экономист может использовать любой из глаголов тематической группы «Описание строения, состава предмета»:

- 1) *делиться / подразделяться (на что?), содержать / включать в себя (что?), состоять (из чего?);*
- 2) *являться составной частью (чего?) / входить в состав (чего?), объединяться (во что?), различаться / выделяться (в чём?),* описывая структуру экономической теории по схеме:



В приложение «Тексты для чтения и конспектирования» включены биографические тексты («Г. В. Плеханов», «Василий Леонтьев») и тексты-описания («Экономический факультет Воронежского госуниверситета», «Типология стран мира»). Учащимся предлагается самостоятельно выделить в них основную информацию. Пересказ с опорой на фактологическую основу текста или на его типовую структуру требует от

студентов более высокого уровня абстрагирования и поэтому представляет существенные трудности для большинства учащихся довузовского этапа. Однако уже на подготовительном факультете необходимо научить студентов использовать при пересказе текстообразующие элементы, такие как *во-первых, во-вторых, в-третьих; по мнению, по словам, по данным; итак, следовательно, значит, таким образом* и др. Благодаря выработанному навыку употребления в речи смысловых скреп у иностранных учащихся формируется устойчивая потребность структурировать монологическое высказывание на русском языке, что является предпосылкой структурно-смыслового членения текста и его моделирования на основном этапе обучения (см. подробнее об этом [Вишнякова, 2013]).

Итак, работа с текстом в группах иностранных слушателей подготовительных факультетов имеет свои особенности на каждом этапе обучения: если на первых уроках основное внимание уделяется лексике, затем – грамматике, то на завершающем этапе акценты смещаются на смысловую сторону (выделение типовых фрагментов и т.п.). Задача преподавателя-русиста на довузовском этапе – не просто предъявить студентам в удобной для них форме учебно-научный текст, соответствующий их уровню владения языком, но и представить наибольшее количество разнообразных способов и форм работы с учебным материалом из числа тех, которые будут использоваться при обучении в российском вузе на основных факультетах.

Литература

1. Вишнякова С. А. Обучение чтению научного текста на иностранном языке. Учебное пособие для иностранных студентов I-III курсов / С.А. Вишнякова. – СПб. : Астерион, 2013. – 163 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули : Первый уровень. Второй уровень / Н. П. Андрушина [и др.]. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2000. – 56 с.
3. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина [и др.]. – Москва : Издательство РУДН, 2001. – 137 с.
4. Требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке // Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке : приказ

Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 октября 2014 г. № 1304 : [сайт]. – URL: <http://www.rg.ru/2014/12/03/trebovaniya-dok.html> (дата обращения 03.04.15).

М.Н. Кожевникова
Московский автомобильно-дорожный государственный технический
университет (МАДИ)

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Большинство подходов, используемых в современной педагогике, не исключают, а скорее дополняют друг друга, поскольку создавались для решения разных задач и применяются в различных областях педагогики. Одни связаны с уровнями обучения, другие – с межличностными отношениями участников образовательного процесса, третьи – с вопросами организации обучения и т.д. Предлагаемый нами национально ориентированный подход разрабатывался, в первую очередь, для того, чтобы понять, как работает в современных условиях система обучения иностранных граждан в российских вузах, и создать понятную и удобную в использовании модель этой системы.

Наличие иностранных учащихся сегодня является одним из критериев эффективности вуза, поэтому многие российские вузы, никогда раньше не принимавшие на обучение иностранцев, задумались о необходимости их привлечения. Достаточно распространена такая ситуация: вуз должен принять на обучение группу иностранных граждан по межгосударственному соглашению. Например, необходимы специалисты по обслуживанию российского оборудования за рубежом. Это может быть проект на один год или несколько лет – есть ли необходимость создания в вузе специального структурного подразделения? Как организовать языковую подготовку, если в вузе нет подготовительного факультета? Вузы, имеющие большой опыт в обучении иностранцев, сталкиваются с другими проблемами. Какие специальности могут быть востребованы в новых условиях иностранным контингентом, как обеспечить эффективность подготовки – языковой и профессиональной, как помочь учащимся избежать адаптационных трудностей, можно ли в условиях новой информационной среды продолжать использовать традиционные методы обучения на неродном языке?

Одной из наиболее серьезных проблем является волатильность национального состава учащихся. Двадцать пять лет назад большинство учащихся представляли Монголию, Афганистан, Сирию, европейские страны соцлагеря. В первой половине 2000-х гг. большинство иностранцев во многих вузах составляли граждане КНР. А начиная с середины 2000-х гг. начался активный приток в российские вузы граждан из стран ближнего зарубежья – СНГ и Прибалтики [Арефьев, 2012, с.3]. Не исключено, что в связи с последними геополитическими событиями национальный состав иностранных учащихся в вузах России может снова измениться.

Любой, кто имеет опыт работы с иностранными студентами, знает, насколько разные проблемы возникают при обучении граждан разных стран: дисциплина у арабов, закрытость у китайцев, непривычно быстрый темп занятий у африканцев, мнимое представление о хорошем владении русским языком у граждан стран СНГ. Эти трудности являются национально обусловленными, поскольку свойственны представителям определённой нации.

Не следует путать понятия «нация» и «национальность». Нация – это совокупность таких признаков, как язык, менталитет, национальное самосознание, культура, объединённых государственной принадлежностью [Крысько, 2004, с.77]. Российская, американская и многие другие нации многонациональны, но при этом каждый гражданин обладает национальной идентичностью, в той или иной степени общей для всех граждан этого государства. Например, все граждане страны, независимо от национальности, пользуются одной системой образования, со своими образовательными стандартами, уровнями обучения, типичными методами и средствами обучения и контроля.

Так, жители франкоговорящих стран Африки пользуются системой образования, заложенной в период французской колонизации и близкой к европейским системам, к которым относится также российская. Имеет ли это значение при организации обучения граждан Бенина или Кот-д-Ивуара? С нашей точки зрения, имеет. Учитывается ли каким-либо образом в современной практике обучения иностранцев? Почти не учитывается. Пожалуй, единственная область, в которой национально ориентированный подход давно и успешно применяется – это обучение иностранцев русскому языку. Существуют учебники, ориентированные на обучение граждан определённых стран или владеющих определённым языком, хотя их использование сильно ограничено тем, владеет ли данным языком преподаватель.

Необходимость создания национально ориентированного подхода в обучении иностранцев назревала давно, но наиболее востребованным он стал сейчас, в тот момент, когда российское образование ищет новые и восстанавливает старые контакты с зарубежной аудиторией, расширяет географию международного сотрудничества. Для того чтобы повысить

конкурентоспособность российских вузов на международном уровне, необходимо изучить потенциальных «потребителей» российского высшего образования. Пользуясь языком маркетинга, необходимо чётко понимать свою целевую аудиторию, чтобы предложить её именно тот образовательный «продукт», который будет пользоваться у неё спросом. Мы считаем, что необходимо включить в систему обучения иностранных граждан национальный компонент, без этого представление об иностранном учащемся будет неполным, а организационно-педагогические условия его обучения – недостаточно эффективными.

Ведущим принципом национально ориентированного подхода является принцип национальной обусловленности: обучение и воспитание должны ориентироваться на такие педагогические методы и средства, которые были бы понятны представителям данной национальной общности, соответствовали её исторически сложившимся традициям и учитывали влияние на этот процесс национально-психологических особенностей, сложившихся под воздействием специфики социально-политического, экономического и культурного развития.

Национальные особенности, которые следует учитывать в процессе формирования организационно-педагогических условий обучения, можно разделить на две группы: этнодифференцирующие (личностные характеристики, обусловленные принадлежностью к определённой нации) и этнопедагогические (характеристики, обусловленные принадлежностью к определённой образовательной системе).

К этнодифференцирующим характеристикам иностранного учащегося относятся: 1) язык, 2) картина мира, 3) менталитет, 4) культура, 5) национальное самосознание. Этнопедагогические характеристики включают: 1) педагогические традиции (методы и средства обучения, воспитания и контроля, принятые в данной стране, в том числе – лингводидактические традиции); 2) структуру и содержание национального образования (этапы обучения, их продолжительность, набор изучаемых дисциплин, учебные программы); 3) академические традиции (межличностные отношения между участниками образовательного процесса, учебная мотивация, факторы, влияющие на выбор специальности) [Кожевникова, 2014, с.108].

Эти характеристики необходимо включить в разработанную нами модель обучения, которую можно представить в виде конструкта, состоящего из четырёх основных частей. Мы называем каждую часть кластером, поскольку он включает множество неоднородных элементов. Основные кластеры в модели обучения иностранных граждан:

- интродуктивный (привлечение иностранных учащихся, оформление статуса учащегося российского вуза);
- образовательный (обеспечение условий обучения иностранного гражданина в российском вузе, включая все аспекты жизнедеятельности);

- результирующий (контроль качества обучения, выдача документов о результатах итоговой аттестации);
- регламентирующий (документы всех уровней, регламентирующие пребывание иностранца на территории РФ и обучение в российском вузе).

В каждом кластере можно выделить вариативные элементы – элементы, которые могут быть трансформированы в соответствии с национальными характеристиками учащихся. В регламентирующем кластере национально обусловленный характер носит государственная политика в области экспорта образовательных услуг, межгосударственные соглашения в области образования, например, соглашения о взаимном признании документов об образовании.

В интродуктивном кластере происходит распределение бюджетных мест между представителями различных стран, но это распределение происходит исходя из утверждённой государством стратегии – следовательно, граждане определённых стран имеют преимущества при распределении бюджетных мест. Маркетинговая политика вузов по привлечению иностранных учащихся также должна строиться с учётом национального фактора, об этом мы говорили выше.

В образовательном кластере, который занимает центральное место в системе обучения иностранных граждан, вариативными элементами могут стать: обучение русскому языку как иностранному с учётом родного языка учащихся; выбор методов и средств обучения с учётом национально-педагогических особенностей учащихся; включение в учебный план дополнительных дисциплин, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к будущему специалисту на родине учащихся; составление программ по социокультурной адаптации учащихся с учётом национального менталитета и культуры. Особое внимание должно уделяться этапу довузовской подготовки (если учащиеся не прошли её у себя на родине), когда закладываются основы владения русским языком – как языком повседневного общения и языком будущей специальности.

Национально ориентированный подход позволяет вузу планировать национальный состав и численность иностранных абитуриентов, осуществляя целенаправленную маркетинговую политику по их привлечению в вуз, а также формировать такие организационно-педагогические условия, которые максимально соответствуют национальным характеристикам учащихся, целям и задачам их обучения. Использование национально ориентированного подхода наиболее целесообразно, во-первых, в случае преобладания в вузе учащихся из одного или нескольких государств, во-вторых, при необходимости привлечь в вуз граждан конкретного государства; в-третьих, при осуществлении международных проектов, в рамках которых вуз должен принять большое число граждан определённой национальности.

Литература:

1. Арефьев А.Л. Иностранцы студенты в российских вузах: Доклад на III Всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов. М.: Изд-во РУДН. – 2012. – С.3
2. Крысько В.Г. Этническая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 77
3. Кожевникова М.Н. Принципы национально ориентированного подхода в системе обучения иностранных граждан в российской высшей школе / Вестник СВФУ им. М.К. Аммосова. – 2014, т.11, №1. – С. 108

Л.Г. Корчагина, Т.В. Мандрик
Иркутский национальный исследовательский
технический университет

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

В иноязычном образовании закрепилась основополагающая установка «культура – через язык, язык – через культуру», или точнее – «присвоение фактов культуры в процессе использования и овладения языком на основе присвоения культуры [Пассов, 2000, с. 17]. Литература – неотъемлемая часть культуры, поэтому такая установка является определяющей в методике преподавания русской литературы как иностранной (ЛКИ).

Русская литература – дисциплина федерального компонента для иностранцев, обучающихся по программе предвузовской подготовки (гуманитарный профиль) [Требования, 2014, с.10]. Ее цель:

- 1) формирование у иностранных учащихся представлений о закономерностях развития литературного процесса в России, начиная с дописьменного существования литературных образцов до конца 19 века;
- 2) усвоение знаний о творчестве лучших представителей русской литературы, основных сведений из теории литературы.

Реализация отмеченных целей опирается на следующие принципы: аксиологический, культурологический, коммуникативный. Кратко прокомментируем их.

Аксиологический принцип заключается в том, что курс ЛКИ предполагает приобретение, усвоение знаний об авторах, их произведениях и необходимых знаний по литературоведческой терминологии.

Культурологический принцип способствует осмыслению литературного текста, взаимосвязи литературы с национально-культурными особенностями, т.к. «художественное произведение, взятое

само по себе, без определенного культурного контекста, без определенных культурных кодов, подобно «надписи надгробной на непонятном языке» (Ю. Лотман).

Коммуникативный принцип состоит в том, что литература – способ формирования культуры мира, толерантного общества, способ формирования диалогического общения. В литературных произведениях заложены модели речевой деятельности.

Созданное нами пособие представляет собой синтез учебника, хрестоматии, заданий как литературоведческого характера, так и направленных на чтение текстов, их понимание и развитие речи.

На этапе предвузовской подготовки предмет «Литература» является пропедевтическим и имеет ряд особенностей, в частности, в том, что преподаватель должен уметь быстро видоизменять объём, содержание материала, приёмы и формы его интерпретации, т.е. обладать определенной мобильностью. Главные факторы такой мобильности – характер студенческой аудитории и время, на которое рассчитан курс.

Характер студенческой аудитории определяется уровнем её подготовленности к восприятию материала и национально-культурной принадлежностью.

Критерием подготовленности выступают: 1) степень владения русским языком; 2) степень страноведческой и культурной информированности о России и носителях русского языка. В нашем случае мы имеем учащихся, у которых ещё не сформированы на русском языке умения речевой деятельности базового уровня (курс вводится на 9-ой неделе, первого семестра), недостаточны страноведческие знания и, в лучшем случае, минимум сведений о русской культуре.

Рассмотрим основные типы знаний, включённых в пособие. Исходя из целей обучения, в пособии содержатся:

1. Знания об авторах. К ним относятся биографические сведения о главных этапах жизненного и творческого пути, духовного развития автора. Их цель – создать у студентов общее представление о художнике слова, социальных, эстетических и психологических корнях его творчества. При этом задача преподавателя заключается в том, чтобы фиксировать внимание на важных и общеинтересных моментах творчества. Заметим, что в данном пособии используется хронологический подход к подаче материала о развитии русской литературы, авторах и их произведениях.

2. Основы литературоведческих знаний. В систему знаний, получаемых студентами уже в период пропедевтического курса русской литературы как иностранной, входят, так называемые, терминологические знания, включающие основные понятия

литературоведения: тема, проблема, идея, образ, главный герой, литературный персонаж; литературные направления (классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм, критический реализм); жанры художественной литературы. Эти знания способствуют обеспечению элементарного литературоведческого анализа как прозаического, так и поэтического текста.

3. Знания о произведениях. Это главная цель курса литературы. Как правило, эти знания приобретаются в процессе чтения, лингвострановедческого и лингвокультурологического комментирования. Вместе с тем прочесть всё, что входит в обязательный минимум содержания на предвузовском этапе обучения, студенты не успевают из-за недостаточного уровня владения русским языком и ограниченности курса, поэтому преподавателю приходится действовать в достаточно сложной ситуации. Так, много времени приходится уделять медленному чтению и комментированию отдельных фрагментов текстов на занятиях, а также знакомству с литературоведческой терминологией. Большие по объёму фрагменты выносятся на самостоятельную работу, а их понимание контролируется в аудитории. Важно отметить, что часто преподаватель прибегает к прямому пересказу сюжета, чтобы компенсировать отсутствие понимания большого по объёму текста и его сюжета.

Пособие состоит из двух частей. В первой части содержатся учебно-научные тексты об основных периодах развития русской литературы, о важных жизненных и творческих вехах известных русских писателей и поэтов, начиная с М.В. Ломоносова и кончая А.П. Чеховым. Эти материалы представлены следующим образом: базовый текст плюс микротексты, раскрывающие основные этапы творчества каждого автора.

Нами предложен комплекс заданий, направленных на формирование основ речевых умений репродуктивного характера с опорой на справочно-биографические тексты I части пособия:

- ответьте на вопросы по тексту;
- прокомментируйте даты;
- расположите фразы в последовательности, заданной текстом;
- закончите фразы, используя информацию текста;
- определите тематику рассматриваемого периода творчества и др.

Также содержатся задания, направленные на формирование репродуктивно-продуктивных умений устной / письменной речи:

- прокомментируйте фразы;
- составьте план о жизни и творчестве писателя / поэта;
- расскажите о жизни и творчестве писателя / поэта (по составленному плану, с опорой на вопросы);

- напишите реферат о жизни и творчестве писателя / поэта, опираясь на план и используя текстовый материал темы и т.д.

Вторая часть пособия - это хрестоматия, то есть собственно художественные тексты, адаптированные, частично адаптированные и неадаптированные (например, стихи). По объёму тексты могут быть цельными или представлять законченный отрывок / главу какого-то художественного произведения. К этой части пособия авторы не дают подробных методических рекомендаций, и преподаватель получает большую возможность проявить своё творчество в зависимости от национально-культурных особенностей адресата, уровня владения русским языком. Весьма важным для этой аудитории является предтекстовый этап. Здесь используются задания, направленные на снятие лексических трудностей. Это может быть толкование незнакомой лексической единицы через синонимы, антонимы, использование лингвострановедческого, культурологического комментариев. Особое внимание уделяется антропонимам, которые также содержат в себе большую культурологическую нагрузку.

На втором этапе – притекстовом - система заданий зависит от времени знакомства с литературным произведением. Практика показала, что при работе с учебным художественным текстом в середине первого семестра необходимо делать акцент на выявлении его предметно-логического содержания (выделение темы, подтемы, обозначение сюжетных линий и т.д.). Таким образом, формируются основы понимания и порождения литературного дискурса по мере линейного развертывания речи. Несколько позже, в конце первого семестра, используются элементы аналитического чтения, нацеленные на понимание содержания, рассмотрение художественного своеобразия текста, то есть на выявление предметно-образного содержания. Однако без понимания текста никакая другая (тем более литературоведческая) работа не возможна.

Понимание текста на иностранном языке – это творческий акт осмысления и осознания текстовой информации. Степень соответствия этого осмысления определяется степенью адекватности понимания иностранным реципиентом мыслей автора. На практике часто наблюдаются случаи, когда иностранные учащиеся произвольно или совсем неверно истолковывают поступки литературных героев, их характеры и события, описываемые в произведении. Это происходит в силу национальных особенностей восприятия иноязычного текста, а также из-за незнания реалий российской действительности. Избежать подобных ситуаций можно с помощью подробных лингвокультурологических комментариев.

При этом, чтобы преодолеть духовные, языковые и культурологические барьеры, иностранец-адресат должен подвергнуть

свои национальные стереотипы, сложившиеся в родной социокультурной среде, определённой ломке. Толерантность иностранного адресата во многом зависит от его желания и способности преодолеть этнокультурный стереотип. В противном случае межэтническая и межкультурная коммуникации не состоятся.

Во II семестре большое внимание уделяется пониманию идеи художественного произведения, авторской оценке действий персонажей, языковым образным средствам.

На послетекстовом этапе выполняются задания, направленные на контроль понимания текста, комментирование ключевых фраз, анализ поэтического или фрагмента прозаического текста, составление кратких характеристик героев, краткий пересказ основного содержания текста, толкование названия произведения.

На текущий контроль выносятся тестовые задания, связанные с периодами жизни и творчества писателя /поэта, с особенностями содержания литературных произведений и мировоззрения автора и героев; особенностями эпохи, в которой жил автор и его герои.

Итоговый контроль предполагает построение высказывания об определенном периоде творчества автора, фрагмент авторского текста и ответы на вопросы по его содержанию. Кроме того, учащиеся в обязательном порядке читают стихи определенного автора и воспроизводят пословицы и поговорки, при необходимости комментируя их.

Обобщая, можно сказать, что учебное пособие по русской литературе как иностранной успешно апробировано, о чем свидетельствуют анкетные вопросы, проведенные в группах иностранных учащихся, результаты итоговых контролей.

Литература

1. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур // Русский язык в центре Европы. Ассоциация русистов Словакии. Банска Быстрица, 2000 - с.17-18.

2. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт). – М.: Министерство общего и профессионального образования РФ. – 1997 г. – 18 с.

3. Корчагина Л.Г., Мандрик Т.В. Русская литература в иностранной аудитории: Учебное пособие. – Иркутск: ИрГТУ, 2012. – 220 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ КАТЕГОРИИ ОДУШЕВЛЁННОСТИ И НЕОДУШЕВЛЁННОСТИ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Русские имена существительные обладают категорией *одушевлённости-неодушевлённости*. Классическая грамматика относит к одушевлённым существительным «названия людей и животных», к неодушевлённым – «названия всех других явлений и предметов» [РГ-80].

Обращение к указанной категории имени существительного происходит на ранних этапах обучения русскому языку как иностранному в упрощённой форме: в момент введения специальных именных вопросов «кто?» и «что?». Однако в этом случае происходит противопоставление не на грамматическом уровне (*одушевлённое-неодушевлённое*), а в большей степени на семантическом (*живое-неживое*). Причём трудность восприятия иностранным студентом соотносённости той или иной лексемы с понятием *живое* или *неживое* обусловлена тем, что не существует чётких критериев формального описания данной оппозиции в языке. Нельзя сказать, что оппозиция *одушевлённое-неодушевленное* совпадает «1) ни с научным представлением о различении живого (органического) и неживого, 2) ни с бытовым отношением к живому и неживому (ср. смысл употребления одушевлённых слов *поросёнок* и *синица* по отношению к живым и неживым объектам в следующих контекстах: *весело резвящийся и похрюкивающий поросёнок* и *поджаренный поросёнок*; *перелетающая с ветки на ветку синица* и *замёрзшая в стужу синица*), 3) ни с языковым представлением в других языках» [Смирнов, 2013, с. 294]. Поэтому для упрощения понимания того, какой вопрос следует использовать в конкретном случае, преподавателю приходится обращаться к вспомогательным вопросам: «Может это само ходить, бегать, плавать, прыгать?». Если ответ утвердительный, то следует задавать вопрос «кто?» и относить имя существительное в разряд одушевлённых; при отрицательном ответе задаём вопрос «что?» и говорим о неодушевлённости имени существительного.

Несоответствие семантической оппозиции *живое-неживое* грамматической категории *одушевлённое-неодушевленное* начинает проявляться уже на этапе изучения винительного падежа. Например, для носителя русского языка нормальным вопросом к предложениям *Я вижу рыбу* и *Я вижу гуся* будет *Кого ты видишь?* Однако если заменить глагол *видеть* на глагол *есть*, то вопрос *Кого ты ешь?* может вызвать у носителя русского языка улыбку или недоумение. Поэтому адекватным вопросом

будет предложение: *Что ты ешь?* Эта конструкция подразумевает, что, рассматривая оппозицию *живое-неживое*, говорящий делает акцент на принадлежности объекта к *неживому* (уже мёртвому). Так выражается семантическая наполненность, однако грамматически имена существительные *рыба* и *гусь* остаются одушевлёнными, поэтому их окончания не зависят от смыслового вопроса «*что?*» и формы сохраняются: *Я ем рыбу, Я ем гуся.*

Категория одушевлённости-неодушевлённости тесно связана с категорией рода имени существительного. Для упрощения понимания корреляции между данными категориями иностранным студентам обычно преподносится такой тезис: все одушевлённые существительные относятся к мужскому или женскому роду, а все существительные среднего рода являются неодушевлёнными. Однако при таком подходе в качестве исключения даются одушевлённые имена существительные среднего рода типа: *животное, насекомое, существо* и т.д. А выделение среди неодушевлённых имён существительных слов, имеющих морфологические признаки мужского или женского рода, объясняется тем, что оно «обусловлено спецификой осмысления действительности человеком и отражает стереотипы обыденного сознания многих поколений, «наивные» представления о мире, зафиксированные в системе языка» [Боровик, 2010, с. 77]. В таком виде система имён существительных, основанная на противопоставлении *одушевлённое-неодушевлённое*, предстаёт перед студентом набором исключений и положений для заучивания.

Таким образом, сематическая наполняемость лексических единиц с использованием оппозиции *живое-неживое* не может детально отразить грамматическую принадлежность слова к разряду *одушевлённых* или *неодушевлённых*, а также она не способствует ясному соотнесению той или иной единицы с конкретным грамматическим родом, который в случае с одушевлёнными существительными может не совпадать с гендерной принадлежностью объекта речи.

Литература

1. Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. (эл. вариант: <http://rusgram.narod.ru/1121-1146.html#1136>).
2. Смирнов Ю.Б. Заметки о категории одушевлённости/неодушевлённости // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики. – СПб.: Нестор-История, 2013. – С. 291-295.
3. В.В. Боровик. Категория одушевлённости/неодушевлённости и некоторые аспекты её усвоения иностранными студентами. // Вестник ИГЛУ, №4. – Иркутск: Изд-во ГОУВПО ИГЛУ, 2010. – С. 72-78.

В.И. Кузьминов,
С.В. Шмелева
Российский университет дружбы народов

**ОБ ОРГАНИЗАЦИОННОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
РОССИЙСКИХ ВУЗОВ, ОБУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫХ
ГРАЖДАН НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ, С
РОССОТРУДНИЧЕСТВОМ**

Основы качественной подготовки иностранного специалиста высшей квалификации, не владеющего русским языком, закладываются на довузовском этапе обучения на подготовительных факультетах российских вузов. Среди основных задач довузовского этапа обучения являются:

- устранение недостаточной полноты имеющихся знаний и компетенций;
- нивелирование определенного дисбаланса уровня образования, полученного абитуриентами из зарубежных стран, соответствующему стандарту образования Российской Федерации.

Эти и другие задачи довузовской подготовки предполагают обязательную дифференциацию соответствующих программ обучения для разных специальностей, отражающих также и национальные особенности студентов. Формирование как стандартных учебных групп, так и групп позднего заезда, развитие других организационных форм и направлений оптимизации учебного процесса на подготовительных факультетах. «Преподаватели, обеспечивающие дополнительную подготовку иностранных специалистов на подготовительных факультетах, отлично знакомы с различными национальными образовательными системами, что позволяет им разработать соответствующие программы и найти методику ликвидации пробелов в знаниях учащихся тех или иных разделов общеобразовательных предметов» [1].

Противоречия в мировой системе образования, в том числе и глобального характера, их влияние на качество подготовки на подготовительных факультетах предопределили значимость проблемы повышения эффективности привлечения учащихся из зарубежных стран в российские вузы, что, в свою очередь, обусловило необходимость решения вопросов прогнозирования востребованности специальностей, определения иерархии приоритетов по странам, включая и государства постсоветского пространства, а также ряд иных задач организационно-правового характера.

В связи с этим не вызывает сомнений необходимость усиления организационного взаимодействия российских вузов, осуществляющих

обучение иностранных граждан на довузовском этапе, с федеральными органами исполнительной власти, деятельность которых ориентирована на решение вышеназванных задач. Особую актуальность приобретают различные аспекты взаимодействия с Федеральным агентством по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству, что обусловлено отчетливо прослеживаемой в настоящее время тенденцией расширения функционирования системы довузовского образования иностранных студентов за счет государств постсоветского пространства.

Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по оказанию государственных услуг и управлению государственным имуществом в сфере обеспечения и развития международных отношений Российской Федерации с государствами - участниками Содружества Независимых Государств, другими государствами, а также в сфере международного гуманитарного сотрудничества и содействия международному развитию.

Согласно Положению о федеральном агентстве по делам содружества независимых государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству, утвержденному Указом Президента Российской Федерации от 6 сентября 2008 г. № 1315 [2], Россотрудничество осуществляет свою деятельность во взаимодействии с другими федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления муниципальных образований и организациями.

В рамках работы по продвижению за рубежом достижений российских образования и науки Россотрудничество реализует ряд проектов и программ, направленных на экспорт российского образования, содействия развитию международного научного сотрудничества, привлечение иностранных граждан на обучение в России за счет средств федерального бюджета, а также взаимодействие с выпускниками российских (советских) вузов

Приоритетные направления работы Россотрудничества ориентированы на повышение эффективности развития международных связей в области образования, привлечения иностранных студентов на учебу в Российскую Федерацию и укрепления положительного образа российского образования за рубежом.

Россотрудничество осуществляет активное взаимодействие со многими ведущими российскими вузами, заинтересованными в развитии

международного сотрудничества и активном продвижении своих услуг на зарубежных образовательных рынках.

В число вузов, активно взаимодействующих с Россотрудничеством, входят Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Российский университет дружбы народов, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Московский государственный лингвистический университет, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана [3]. 8 апреля 2014 г. в Россотрудничестве состоялась торжественная церемония подписания семи соглашений о сотрудничестве с вузами: Казанским (Приволжским) федеральным университетом, Северо-Восточным федеральным университетом им. М.К. Аммосова, Северо-Кавказским федеральным университетом, Финансово-Технологической академией, Поволжским государственным технологическим университетом, Московским государственным областным университетом, Московским энергетическим институтом.

Структура Россотрудничества включает Административное управление, Валютно-финансовое управление, Управление гуманитарного сотрудничества, Управление научного сотрудничества, молодежных и коммуникационных программ, Управление по делам соотечественников и общественной дипломатии, Управление программной координации и планирования, Управление РЦНК и многостороннего сотрудничества на пространстве СНГ, Управление содействия международному развитию, Управление сотрудничества в сфере образования и поддержки русского языка [4].

Одним из важных направлений деятельности Управления сотрудничества в сфере образования и поддержки русского языка является обеспечение реализации Россотрудничеством функций по подбору и направлению на учебу в Российскую Федерацию иностранных граждан.

Управление научного сотрудничества, молодежных и коммуникационных программ в январе – марте и октябре-декабре 2015 года запланировало проведение олимпиады «Время учиться в России!» в государствах СНГ: Азербайджан, Армения, Казахстан, Молдавия, а также в ряде стран Азии: Вьетнам, Индия, Китай, Монголия, а также Африки: Ангола, Замбия, Кения, Намибия, Эфиопия.

В соответствии с Планом мероприятий по продвижению образовательных услуг российских вузов на 2015 год предполагается организация содействия участию российских образовательных организаций в рекламно-выставочных мероприятиях в области образования за рубежом.

Управление сотрудничества в сфере образования и поддержки русского языка в течение года осуществляет мероприятия по отбору

иностранных граждан и соотечественников, проживающих за рубежом, для направления на обучение в российских образовательных учреждениях в рамках квот государственных стипендий, выделяемых в соответствии с постановлением Правительства РФ от 8 октября 2013 г. №891 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации» [5].

В рамках этой программы Россотрудничество планирует создать на базе своих представительств центры коллективного доступа к информационным и образовательным ресурсам российских вузов – их электронным библиотекам, базам данных и репозиториям образовательных объектов.

Вышеизложенное позволяет сформулировать вывод о том, что значимым элементом анализируемого взаимодействия является создание электронных учебных пособий по содержанию и проблематике не только русского языка, но и дисциплин, соответствующих профилю будущей специальности иностранного студента - инженерно-техническому, естественнонаучному, медико-биологическому, экономическому, гуманитарному (См. [6], [7] и др.).

Список литературы.

1. Место и роль дополнительной довузовской, целевой подготовки иностранных граждан в повышении качества образования современного специалиста <http://www.russia.edu.ru/information/met/970/>
2. Положение о федеральном агентстве по делам содружества независимых государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству, утвержденное Указом Президента Российской Федерации от 6 сентября 2008 г. № 1315 (с изм. от 20 января 2015 г.) "О некоторых вопросах государственного управления в области международного сотрудничества"//Собрание законодательства Российской Федерации от 15 сентября 2008 г. N 37 ст. 4181.
3. Деятельность Россотрудничества в области экспорта российских образовательных услуг// http://federalbook.ru/files/FSO/soderkanie/Tom%207/XI/O7_Muhametshin.pdf
4. Сайт Россотрудничество <http://rs.gov.ru/>
5. Постановление Правительства РФ от 8 октября 2013 г. №891 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации»// Собрание законодательства Российской Федерации от 14 октября 2013 г. N 41 ст. 5204.
6. Кузьминов В.И. Педагогические условия развития информационно-компьютерной готовности иностранных студентов, обучающихся на предвузовском этапе в российском вузе//Вестник Российского

университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2008. № 4. С. 69-78.

7. Шмелева С.В. Информационно-коммуникационная готовность студентов к профессиональной деятельности //Дисс. д.п.н./ Калининград, 2004.

Л.И. Кузнецова
Центр международного образования
Сибирский федеральный университет

ФРЕЙМОВЫЙ СПОСОБ ОТБОРА СЛОВ В УЧЕБНОМ ФРЕЙМОВОМ СЛОВАРЕ

Фреймовый учебный словарь (далее ФС) в практическом курсе русского языка как иностранного (РКИ) – это инновационный учебный словарь, разработка которого вызвана объективной необходимостью интенсифицировать учебный процесс. Данный словарь рассматривается, как эффективное методическое средство с позиции коммуникативно-когнитивного и фреймового подходов обучения. Исследования фреймовой гипотезы, работы в области психологии и методики преподавания иностранных языков свидетельствуют о том, что знания усваиваются и хранятся в долговременной памяти в сжатом виде, а именно в виде когнитивных ментальных структур – фреймов. Данная концепция отражена в работах, посвящённых использованию фреймов в практическом курсе РКИ [1-5]. Учёные считают, что если знания усваиваются и хранятся в памяти в виде фреймов, то в учебном словаре их следует представлять в виде объективированных фреймов [3,5]. Эта идея реализовалась в разработанном нами учебном фреймовом словаре (первый сертификационный уровень).

Актуальность и новизна исследования заключается в использовании фреймового способа отбора слов для объективации фрейма и формирования словарной статьи. Статья является микроструктурой ФС и транслирует пользователю знания о фрейме, как типизированной коммуникативной ситуации (ТКС).

Теоретическая платформа фреймового способа отбора слов как инновационной концепции основана на фреймовом способе представления знаний, предложенного М. Минским. По его определению, фрейм – это иерархическая структура для представления знаний о некоторой стереотипной ситуации, которая понимается как обобщенный фрагмент действительности, типичное положение дел [Минский, 1979, с. 295]. Фрейм отображает схематичный набор знаний о мире, которые

«существуют в когнитивной базе человека и как бы сращиваются с лексикой: лексема («спектакль», «университет», «ученый совет», «кафедра») является входом в целую область знаний» [Латышева, 2004, с.10].

Языковой материал, заполняющий слоты фрейма словарной статьи, объективирует фреймовую структуру. Он включает: названия материальных объектов, участников ситуации, их типичные действия и представлен в удобной для пользователя словаря форме. Учёные считают, что отличительной чертой формирования микроструктуры фреймового словаря является то, что в ней используется «фреймовый способ отбора слов по соответствующим фреймам» [Борисова, 2003, с. 132], а точнее по слотам фрейма. Слоты дают пользователю словаря информацию о структурных элементах фрейма, а лексический материал, объективирующий фреймовую статью, позволяет строить самостоятельные высказывания в рамках стандартных ситуаций общения и в целом развивать навыки продуктивной речи. В целом ФС транслирует идею о том, что весь опыт или вся сумма знаний о мире могут быть представлены, как сложная система фреймов. Пользователь словаря в процессе работы так же развивает алгоритмическое мышление и навыки переноса: узнавая характеристики ТКС, он переносит знания о знакомой подобной, формально схожей ситуации на новую ранее не знакомую.

Словарные статьи представлены объективированными фреймами сценарного типа («Посещение магазина», «У врача», «Урок русского языка» «Экскурсия по городу» и др.). Учебный характер фреймов в словарных статьях распространяется также на сферу изучения и сопоставления культур. Ряд словарных статей («Образование в России», «Образование в Англии», «Русские праздники», «Русская баня» и др.) дают пользователю возможность сопоставительного анализа культурно обусловленных сценариев.

Предлагаемый фреймовый способ отбора рассматривается, как инновационный процесс отбора языкового и речевого материала. Для доказательства этого тезиса в работе проводится сравнение тематического и фреймового словарей с позиции процессов формирования словника и отбора слов. В отличие от традиционного отбора слов для тематического словаря, в котором формируется тематическая сетка и слова отбираются по соответствующим темам, во фреймовом словаре процессу отбора слов, предшествует прогнозирование содержания фрейма и его слотов на основе анализа ТКС, а затем осуществляется лингвистическое прогнозирование содержания фрейма. Такое различие представляется необходимым, чтобы обосновать инновационность фреймового способа отбора слов и выявить отличительные характеристики в формировании словников обеих словарей.

На первом этапе фреймового способа отбора слов формировался список стереотипных коммуникативных ситуаций с учётом программных тем и ситуаций, лексического минимума первого сертификационного уровня, анализировался набор составляющих элементов каждой ТКС, то есть стереотипные представления о подобной ситуации. При этом знания о ситуации рассматривались в социокультурном ракурсе: общепринятые нормы и правил поведения, ценности культуры, этические правила, типичные для данной ситуации. На втором этапе осуществлялось лингвистическое прогнозирование и отбор лексического материала для объективации фрейма. В процессе отбора языкового и речевого материала учитывались общепринятые лингвистические и дидактические принципы отбора слов для составления лексических минимумов. Приведём пример реализации фреймового способа отбора слов для объективации фрейма «В больнице».

врач
доктор
медик

смотреть/осмотреть *кого?*
больного
пациента
выписывать/выписать *что?*
лекарство
советовать/посоветовать *что?*
измерять/измерить *что?*
температуру, давление
лечить/вылечить *от чего?*
от гриппа
выслушивать/выслушать *что?*
сердце, легкие
обследовать *кого?*
больного

Медицинские работники: медик, врач (лечащий ~, участковый ~, дежурный ~, детский ~, опытный ~, главный ~), ординатор, терапевт, кардиолог, хирург, невропатолог, отоларинголог, рентгенолог, психиатр, педиатр (детский врач), гинеколог, уролог, онколог, радиолог, ревматолог, ортопед, логопед, окулист (глазной врач), дерматолог (кожный врач), стоматолог, зубной врач, гомеопат, санитарный врач

Лечебно-профилактические учреждения: больница (центральная ~, городская ~, районная ~, психиатрическая ~, детская

Речевой материал

На что вы жалуетесь? Что у вас болит? А какая у вас температура? Давайте измерим температуру. Когда вы заболели? Когда это началось? Откройте, пожалуйста, рот...да горло красное. У вас ангина (простуда, ОРЗ и т.д.). Вы должны отдыхать (принимать лекарство, принимать по таблетке 3 раза в день, соблюдать постельный режим и т.д.) Покажите мне, где у вас болит? Сильно болит? Вам нужно лечь в больницу.

больной /больная
пациент/ пациентка

чувствовать/почувствовать себя как?
плохо
больным
звонить/позвонить куда?
в больницу
в скорую помощь
записываться/записаться куда ?
на прием к врачу
открывать/открыть что?
рот
показывать/показать что?
горло, язык
раздеваться/раздеться
делать/сделать что?
глубокий вдох
принимать/принять что?
лекарство
жаловаться/пожаловаться на что?
на боль

Речевой материал

Мне кажется, я заболела. Мне плохо. У меня болит горло (рука, нога, голова, живот и т.д.). Мне нужно к врачу. У меня сильные боли в животе. У меня сахарный диабет (гипотония, гипертония и т.д.). Доктор, когда меня выпишут?

Лингвокультурологический комментарий

медпункт – treatment center

поликлиника – Russian citizens would normally ring to a polyclinic to arrange for the doctor to make a home visit or they might go to the polyclinic themselves.

талон – coupon/card. When patients make appointments at a polyclinic they are given a card for a particular time.

03 – In the event of emergency, an ambulance can be summoned by dialing 03

Объем и содержание словарной статьи позволяет пользователям словаря знакомиться не только с лексикой, используемой в стандартной коммуникативной ситуации, но и с синтагматическими связями лексических единиц (устойчивыми и свободными словосочетаниями), парадигматическими связями слов (синонимами, антонимами и т.д.), речевыми клише. Фреймовый способ отбора, таким образом, учитывает лингводидактические принципы отбора слов, что позволяют сформировать адекватное содержание фреймовые статьи.

Экспериментальная работа со словарём показала, что если представлять учебную информацию о ситуации в структурированном виде

фреймовой словарной статьи, то можно существенно интенсифицировать процессы восприятия и усвоения языкового и речевого материала в рамках типизированной коммуникативной ситуации и продуктивного овладения лексикой русского языка. Эксперимент так же показал, что регулярная работа с ФС вырабатывает у пользователя словаря системное мышление, поскольку фреймы действительно могут образовывать системы путем включения субфреймов и отсылок к другим фреймам. В ходе экспериментального обучения с использованием ФС была доказана эффективность фреймового способа отбора слов и достаточность отобранного материала словаря для обучения в практическом курсе РКИ в рамках первого сертификационного уровня.

Литература

1. Анциферова О. В. Коммуникативно-речевая ситуация как основа развития умений в говорении при обучении РКИ (1 сертификационный уровень) : Дис.канд.пед.наук. СПб., 2005
2. Борисова Е. Г. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка) / Е. Г., Борисова, А. Н. Латышева – М.: Флинта: Наука, 2003. – 208с. – С. 132.
3. Латышева А. Н. Учебники русского языка и фреймовый подход к обучению инофонов. / А. Н. Латышева // Мир русского слова, 2004 – Вып. №3 . – М.: – С. 10
4. Минский М. Фреймы для представления знаний /пер. с англ. под ред. Ф.М. Кулакова/ М.Минский. – М.: Энергия, 1979. -151с.
5. Тюрина Г. А. Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного. / Г. А. Тюрина. – М.: МГУ, 2000

А.Д. Кулик

Российский университет дружбы народов

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИЯ И ЕЁ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ

Решение традиционного вопроса – как надо учитывать будущую специальность иностранных учащихся при обучении русскому языку – остаётся приоритетным. Преимущественно лингвистическое понимание учёта специальности (составление лексических минимумов по отдельным научным дисциплинам, списков частотных синтаксических конструкций, общеупотребительных общенаучных и профильных лексических единиц) сменилось психолингвистическим и речедетельностным пониманием. Мы соглашаемся с точкой зрения О.Д. Митрофановой в том, что при обучении иностранных студентов наблюдаются односторонние педагогические

действия со стороны специальных кафедр. Решение этой проблемы может быть обеспечено совместными усилиями русистов и предметников, их соучастием и сотрудничеством.

Предметы речи разнятся у политологов, социологов и т.д., и это составляет своеобразие предметной компетенции. Предметники отвечают за предметную компетенцию, а русисты - за речевое оформление, а совместно – за достаточную для полноценного профессионального образования коммуникативную компетенцию.

В свете сказанного традиционно понимаемые межпредметные связи тоже могут быть *переосмыслены*. Переосмысление же предполагает, во-первых, то, что преподаваемые научные дисциплины и специальность учащихся находятся не в отношении «часть / целое», а в отношении включения, то есть специальность есть сумма изучаемых специальных дисциплин и даже не сумма научного знания, а есть особым образом структурированное предметное знание, предметная (профессиональная) компетенция, или компетентность и, во-вторых, понимание того, что обучение предметному знанию, формированию предметной компетенции происходит в условиях ограниченного, недостаточного знания учащимися русского языка [Митрофанова, 2005, с. 282].

Рассмотрим аспекты взаимодействия преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) и преподавателей предметов.

Большинство преподавателей РКИ придерживается точки зрения, согласно которой обязательно первичное освоение «базового курса» русского языка, а только затем, на его основе, обучение научному стилю речи.

Исходя из этого, представляется крайне важным создание уже на начальном этапе таких учебных материалов, которые способствовали бы формированию у учащихся базовых умений и навыков не только и не столько в повседневном общении на русском языке, но и в значительной степени обеспечили бы их коммуникативную компетенцию в учебной деятельности на занятиях по дисциплинам, определяющим будущую специальность учащегося.

Особую актуальность приобретает тезис О.Д. Митрофановой о формировании коммуникативной компетенции у учащихся как минимум двумя исполнителями: преподавателем русского языка, который ответственен за создание языковой компетенции и предметником, отвечающим за выработку предметной компетенции. При этом особые требования предъявляются преподавателю специальных дисциплин, который должен формировать предметную компетенцию на русском языке, а не обучать предмету [Митрофанова, 2002, с. 109-110].

При создании учебных материалов для иностранных студентов следует в первую очередь опираться на учебные планы и программы по будущим специальностям учащихся.

Для каждого профиля обучения межпредметная координация начинается с сопоставления календарно-тематических планов по русскому языку и предметам и создания на основе такого анализа списка *понедельного* ввода терминов и употребляемых грамматико-синтаксических конструкций. И только на базе этого *понедельного лексико-грамматического минимума* готовятся учебные материалы и пособия по научному стилю речи и предметам.

Такой подход к подготовке учебных материалов реально создаёт единый языковой режим для всех преподавателей, участвующих в процессе обучения, а также обеспечивает соответствие коммуникативного и языкового материала, коррелирующего с учебной деятельностью учащегося.

Мы полагаем, что ввод основных понятий осуществляется преподавателем специальных дисциплин, а их закрепление и отработка грамматических конструкций проводится преподавателем РКИ. Таким образом, решается проблема его межпредметной компетентности.

Следует отметить, что для подготовительных факультетов, которые готовят иностранных студентов к обучению в высших учебных заведениях, чрезвычайно важным является принцип профессиональной направленности обучения, который реализуется при условии «межпредметной координации, единого языкового режима, учёта преемственности и перспективности в обучении» [Капитонова, Московкин 2006, с. 70].

Особые требования предъявляются к преподавателю специальных дисциплин, который должен формировать предметную компетенцию на русском языке и обучать специальности.

Межпредметная координация устанавливает внутрипредметные и межпредметные связи. Внутрипредметные связи состоят во взаимодействии: 1) преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей специальных дисциплин *подготовительного* факультета; 2) преподавателей русского языка и преподавателей специальных дисциплин *основных* курсов. Межпредметные связи заключаются во взаимодействии: 1) преподавателей *русского языка как иностранного подготовительного* факультета и преподавателей *русского языка как иностранного основных* факультетов; 2) преподавателей *специальных дисциплин подготовительного* факультета и преподавателей *специальных дисциплин основных* факультетов.

Мы предлагаем на кафедре формировать группы «преподаватель языка – преподаватель общеобразовательных дисциплин», которые занимаются описанием лексических единиц и основных грамматических моделей по каждой теме (от первой до последней недели учебного плана) для каждого профиля обучения. В результате такой работы создаются

понедельные лексико-грамматические минимумы для каждого профиля и срока обучения студентов подготовительного факультета.

Преподаватель общеобразовательных дисциплин на своих занятиях руководствуется рекомендациями преподавателя РКИ (или, чтобы быть компетентным, проходит ФПК по специализации «Русский язык как иностранный»), излагает материал в соответствии с требованиями методики обучения иностранных учащихся на данном этапе:

- ведёт запись слов и грамматических конструкций на доске;
- использует предтекстовые и послетекстовые упражнения;
- работает над фонетическими особенностями текста;
- с помощью вопросов выясняет понимание учебного материала и в случае необходимости прибегает к дополнительной его систематизации, в том числе и на иностранном языке.
- проводит занятия в темпе, доступном для восприятия студентами;
- на занятиях учащиеся обучаются четырём видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию, письму, а также элементам конспектирования с листа и со слуха.

Таким образом, с нашей точки зрения, происходит изменение подходов к требованиям, предъявляемым к подготовке преподавателей специальных дисциплин и преподавателей РКИ. Во-первых, становится необходимым прохождение преподавателями предметов ФПК по специализации «Русский язык как иностранный». Во-вторых, в свою очередь, преподаватель русского языка как иностранного, ведущий аспект «Научный стиль речи», должен знать, понимать и объяснять термины, присущие метаязыку специальности.

Таким образом, переосмысление подходов к осуществлению межпредметной координации, на наш взгляд, предполагает формирование предметной (усвоение понятийного аппарата учащимися) и лингвистической компетенций (в определённой степени) преподавателями РКИ и преподавателями специальных дисциплин.

Литература

1. Капитонова Т.М., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 271 с.
2. Митрофанова О.Д. Лингводидактическая категория учёта будущей специальности учащихся; вчера и сегодня // Мотинские чтения. Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: Материалы междунаучно-практ. конф. Ч. I // Под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: РУДН, 2005, 427 с.
3. Митрофанова О.Д. Взаимодействие языковой и предметной компетенций в процессе обучения студентов-нефилологов // Современный

учебник русского языка для иностранцев: Теоретические проблемы и прикладные аспекты: Материалы межд. научно-практ. конф., 20-22 ноября 2002. М.: МАКС Пресс, 2002. С. 109-110.

М.Н. Куновски, Н.В. Новоселова
Российский университет дружбы народов

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ К КОМПЛЕКСНОМУ ЭКЗАМЕНУ

Практика тестирования по русскому языку как иностранному в государственном масштабе постоянно модернизируется, адаптируясь к социальному запросу. В настоящее время тестирование по русскому языку приобрело государственное значение. Экзамен на знание русского языка уже давно стал обязательным требованием для принятия в гражданство РФ, а с сентября 2014 года введен комплексный интеграционный экзамен на знание русского языка, истории и основ законодательства России [Требования, 2015].

Введение подобного экзамена было важным и нужным шагом. Во многих странах в обязательном порядке, помимо подтверждения уровня владения языком, от кандидата на вступление в гражданство требуются знания истории, правового и общественного порядка, а также условий жизни в стране, гражданство которой он принимает. Такая практика применяется в Германии, США и Канаде, а также ряде других стран. В нашей стране первый шаг на пути к внедрению знания основ гражданственности уже сделан. 20 апреля 2014 г. был принят Федеральный закон №74-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», в связи с чем иностранные граждане для получения разрешения на временное проживание, вида на жительство, разрешения на работу либо патента отныне должны будут предоставлять сертификат о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства Российской Федерации.

В состав комплексного интеграционного экзамена входят 3 части (модуля) – «Русский язык», «История России» и «Основы законодательства России». Целевая аудитория комплексного интеграционного экзамена - те, кто приехал в Россию работать, собирается в дальнейшем проживать здесь в течение долгого времени и получить гражданство РФ. Таким образом, экзамен в первую очередь вводится для трудящихся мигрантов и лиц, стоящих на первом этапе получения гражданства. Успешная социализация возможна только тогда, когда человек имеет базовые знания истории страны, в которой намеревается

жить, когда он понимает, как действует законодательная система, какова его роль в этой системе, каковы его обязанности как иностранца, и что немаловажно, каковы его права.

В данной статье мы бы хотели коснуться одной из проблем подготовки кандидатов к комплексному экзамену. Данные о проведенной апробации экзамена выявили определенные проблемы. Оказалось, что кандидаты не готовы к тому, что для постоянного проживания в России от них потребуется знание не только языка, но и истории, и культуры данной страны, они не хотят утруждать себя подготовкой к тесту. Во многих случаях возникает недопонимание со стороны тех кандидатов (особенно граждан Украины и русскоговорящих представителей других бывших республик СССР), которые почти идеально выполняют задания модуля «Русский язык» (что вполне ожидаемо, так как русский для многих из них родной) и не справляются с модулями «История России» и «Законодательство РФ»; в результате они вынуждены пересдавать экзамен целиком, что в некоторых случаях вызывает конфликт.

В настоящее время центры тестирования уже располагают пособиями и материалами, систематизирующими основные требования к модулям «История России» и «Законодательство РФ» с перечнем тем, вопросов, дат, персоналий, терминов по модулям, составляющим экзамен, то есть имеется минимум, в соответствии с которым кандидаты могли бы готовиться к экзамену. Они могут ознакомиться с тем, какие темы следует изучить, какие формы подготовки к экзамену существуют, какой литературой можно воспользоваться, где можно приобрести справочный материал для подготовки к экзамену, в каком объеме необходимо освоить материал. Однако это требует времени и материальных затрат – пособия нужно найти, купить, прочитать хотя бы один раз, согласно же результатам проведенного анкетирования, большинство тестируемых считает, что необходимо делать акцент на бесплатных программах, которые бы давали возможность быстро подготовиться к предстоящему экзамену.

Говоря о тех кандидатах, которые не испытывают проблем со сдачей модуля «Русский язык», но имеют неглубокие знания в области истории и законодательства РФ, авторы данной статьи считают оптимальным использовать тест как таковой, а именно мини-тест, как способ экспресс-подготовки к экзамену. Тест сам по себе обладает обучающими возможностями, значительно повышает мотивацию, использование тестов в качестве средства подготовки может объективно оценить собственный уровень знаний на определенном этапе. У кандидатов развивается умение оценивать прогресс в собственных знаниях. Мотивация, в свою очередь, выполняет организующую функцию. Не стоит забывать о том, что многие из кандидатов показывают не очень хорошие результаты по истории и праву в силу возраста, а также в силу того, что окончили школу давно; не

все сдающие экзамен имеют высшее образование. В этом случае мотивация приобретает еще большее значение.

Авторы в течение многих лет используют мини-тесты, но несколько в иной среде – в студенческих группах при обучению научному стилю речи. На наш взгляд, мини-тесты хорошо себя зарекомендовали и могут применяться в качестве средства подготовки к тестированию по разделам «История» и «Законодательство РФ». Материал для подготовки разбивается на разделы, к каждому из разделов создается несколько мини-тестов - мы ведем в данном случае речь об электронном варианте. Если кандидат выбирает правильный ответ на вопрос, то ему предлагается следующий, если ответ на вопрос неверный, то дается ссылка на короткую справку, где в сжатом виде дана информации, достаточная для правильного ответа.

Мини-тест не должен быть объемным. Обычный мини-тест включает в себя ту или иную небольшую часть материала и нацелен на закрепление определенной информации, по сути представляя собой контрольное упражнение. Такие мини-тесты (на основе определенной модели) составляются с учетом прогнозируемых трудностей. Тесты компактны, являются объективными, то есть имеют только одно решение. Предлагаемые альтернативы во всех заданиях одинаковы по количеству (3-5), правдивы по заданному признаку, одинаковы по длине, включают типичные ошибки, связаны с возникновением ложных аналогий. Главное в подобных мини-тестах - скорость их выполнения, поскольку она свидетельствует о сформированности определенного навыка, о его «автоматизированности». Этот метод - тестирование учебное.

Располагая рядом мини-тестов для самоподготовки, выложенных в открытых источниках – например, на сайтах центров тестирования, кандидат не тратит деньги на курсы и на учебные пособия, которые могут оказаться в его конкретном случае бесполезными, но в то же время готовится к экзамену, получает реальные знания, нужные для тестирования. Это также немаловажный фактор мотивации. Доступность средств для подготовки, оптимальное их сочетание, продуманность организации подготовки в целом позволит экзамену подняться на качественно новый уровень и соответствовать цели, для которой он внедряется в практику.

Литература

Клобукова Л.П., Иванова А.С., Нахабина М.М. и др. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ. Для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. - СПб.: Златоуст, 2015. - 48 с.

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Уникальность Российского университета дружбы народов, диктует необходимость поиска новых подходов в преподавании ряда дисциплин, традиционно преподаваемых на факультетах вуза. Техническое оснащение компьютерных классов меняется в соответствии с развитием техники в мире. Новые компьютерные технологии расширяют возможности преподавателя в создании учебных пособий, вспомогательных материалов, методов объективного поэтапного контроля за степенью усвояемости используемых материалов. Конечно, специфика вуза, в котором обучаются студенты фактически со всего земного шара, заставляет учитывать многоязычный характер аудитории. Присутствие кафедр русского языка с учетом специализаций студентов создает возможность для адаптации студентов университета к пониманию предмета, умению вести беседу, а также использовать научный стиль речи согласно выбранной специальности. Личность преподавателя, его профессиональные качества умение быстро реагировать на все изменения в методике преподавания оказывают значимое влияние на результаты подобной деятельности. Кризисные годы в стране привели к переменам в преподавательском составе учебного заведения. Не всегда это было на благо учебного процесса. Традиции, которыми славился университет и добивался успехов в деле воспитания и образования молодых людей со всего мира, подвергались не раз испытаниям и сменой поколений, и необходимостью поиска преподавателей соответствующей квалификации вне стен вуза. Технический прогресс порой опережал готовность преподавателей воспользоваться открывающимися возможностями. Прекрасное оснащение программами, новейшей компьютерной техникой иногда с трудом входило в практику традиционно обособленных от техники дисциплин, такие как русский язык, научный стиль речи и т.д. Тем не менее в последние годы картина значительно меняется и этот прогресс становится более заметным на уровне преподавания как русского языка, так и общеобразовательных дисциплин. Предъявление учебного и информационного материала в виде презентаций, учебно-методические комплексы, компьютерное тестирование всё более привычными становятся теми вспомогательными инструментами, которые значительно облегчают труд преподавателя и способствуют поддержанию тенденции увеличения количества слушателей при одном преподавателе без снижения уровня подготовки. Сами по себе перечисленные инструменты, для использования которых нужны интерактивные экраны или просто компьютеры с видеопроекторами уже

достаточно широко распространены в мире и не первый год. Вопрос качественного наполнения подобных оболочек – программ самого разного уровня продолжает оставаться насущным и достаточно острым. Речь идёт о приспособлении речевой информации к особенностям её кодирования для внедрения программных продуктов. Формы использования данных технологий могут быть самыми различными. От простых иллюстраций, когда преподаватель сопровождает лекцию или беседу заранее подготовленными материалами, выводимыми на аудиторный экран со звуковым сопровождением или с использованием фрагментов текста, на который следует обратить особое внимание, до интерактивного взаимодействия с удаленной аудиторией, когда возникающие вопросы у обучаемых слушателей могут быть заданы непосредственно. На факультете есть опыт проведения подобных занятий, технические возможности позволяют осуществлять такой подход к обучению. Такой подход позволяет значительно расширить пределы аудиторного зала. Расстояние до слушателя также перестаёт иметь особое значение при достаточно налаженной технике. Компьютерные технологии – отличное подспорье при подготовке таких дисциплин как физика, математика, компьютерные науки (информатика). Многоязычная аудитория с определённым запасом русских слов сталкивается с трудностью профессиональной лексики, которая в отличие от бытовой не может быть подкреплена повседневым общением в обычной языковой среде. Преподаватель предоставляет учащимся основные тезисы по темам своей специальности и при доступности Интернета отдельные моменты можно перевести на родной язык, используя интерактивный переводчик. Для оперативного осуществления этой деятельности необходимы элементарные знания пользователя компьютером, при поддержке того же преподавателя. Конечно формирование правильного научного стиля речи требует длительного времени и знакомства с той же наукой на некотором уровне. Дальнейшее обучение слушатель продолжает самостоятельно (как это было всегда) и в зависимости от личных возможностей может продвинуться дальше в изучаемом вопросе, овладевая по ходу и современными методами исследования.

Составной частью обучения является контроль за степенью усвоения материала обучаемыми и система оценки качества знания. Форм, типов, видов и методов контроля знаний и оценки качества знаний становится с каждым годом всё больше. Это в первую очередь поэтапное тестирование, по мере прохождения тем дисциплины, согласно учебному плану. Сочетание и соотнесение знаний, полученных на родном языке и тех, которые получает студент в РУДН по-русски, требуют дополнительной поддержки с использованием специально разработанных тестов. Так как в этой области последнее время не было каких-то серьезных исследований, каждый преподаватель старается построить свой тест исходя из своих

представлений о гносеологическом построении системы знаний. Помимо уровня знаний с помощью теста можно оценить структуру знаний, то есть установить наличие последовательности в усвоенных обучающимися знаниях, отсутствие пробелов.

Стоит отметить существование множества программ, которые позволяют осуществить подготовку тестов по различным предметам. Тест - система заданий, возрастающей трудности, специфической формы, позволяющая качественно и эффективно определить уровень и оценить структуру подготовленности тестируемого. Если к заданиям даются готовые ответы на выбор (обычно один правильный и остальные неправильные), то такие задания называются заданиями с выбором одного правильного ответа или с единичным выбором. При использовании этой формы следует в каждом задании с выбором одного правильного ответа правильный ответ должен быть.

Тесты, состоящие из вопроса и вариантов ответов, относятся к наиболее простым по затратам времени и сложности подготовки. Контроль с помощью подобного теста требует уже некоторых знаний языка и подобное применение оправдано, если студентом уже пройден курс подготовки по данной дисциплине. Другой тип тестов использует изображения тех или иных изображений, при выборе которых получается правильный ответ. Если в информатике использовать изображения элементов программных продуктов, то это оказывается более легкой задачей для начинающих учащихся. Тип тестов, в котором приводится текст, в котором может не хватать ключевых слов, которые можно подобрать в предложенных вариантах. Для облегчения выполнения теста предварительно студент знакомится с соответствующими специальными тестами. Подобные разработки используются в нашем университете на различных факультетах, а также различной сложности в зависимости от курса.

Конечно, развернутый характер вопроса подразумевает и высокий уровень владения русским языком как иностранным, однако это достижимо со временем и для подготовительного факультета не всегда возможно. Удобным инструментом обучения и контроля знаний тестирование может быть и при обучении математики. Если мы пытаемся научить слушателя последовательности действий при решении той или иной математической задачи, то приведение ошибочных решений при выборе одного правильного может не научить, а наоборот привести к ложному решению. Поэтому подборка вариантов требует от преподавателя опыта и мастерства, с помощью которых он может, не впадая в примитивизм строить полноценную обучающую систему. Просматривая варианты ЕГЭ, построенные по принципу тестирования можно проследить как часто вместо проверки знаний происходит угадывание ответа, что приводит к видимости понимания и знания, от которых ничего не остается

со временем. Необходимо поэтому участие преподавателя на каждом этапе обучения и распространившееся во всем мире в последнее время дистантное обучение, при котором преподаватель обучает студентов, пользуясь экраном интерактивной доски или компьютера возможно благодаря техническому прогрессу, новым компьютерным технологиям. На факультете РЯ и ОД было создано пособие так как это делается сейчас в университете. Создается учебно-методический комплекс (УМК). УМК включает в себя подготовку пособия, которое включает в себя поурочное описание занятий, иллюстрации для пошагового выполнения заданий, перевод на английский язык трудных для восприятия терминов и некоторых выражений, тексты тестов, впоследствии используемых для компьютерного тестирования.

Ограничение переводов русских слов только на английский обусловлено широким использованием английского языка в практике большинства стран мира, а также размерами пособия, которое не должно мешать обучению. Основным языком пособия является русский язык, английский используется в качестве справочного языка в трудных случаях. На практике оказывается необходимо использование компьютера, пособия, электронных тестов и присутствия преподавателя, для которого эти инструменты облегчают значительно его труд и увеличивают объем предлагаемого материала.

А.И. Лахаева, О.А. Чердынцева
Российский Университет Дружбы народов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается актуальная проблема обучения научному стилю речи иностранных студентов-медиков подготовительного факультета. Лексико-грамматические особенности языка специальности изучены и рассмотрены на примерах.

Подготовка студентов-иностранцев на начальном этапе обучения имеет свои особенности. Как справедливо отмечает исследователь Сурыгин А.И., предвузовская подготовка – это «обучение на неродном языке студентов, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия» [Митрофанова, 1985, с.62].

Традиционно обучение языку специальности проходит на материале текстов, относящихся к той науке, которую студенты выбрали в качестве будущей специальности. Изучаемые тексты имеют определенные стилевые черты. В первую очередь отметим экстралингвистические признаки, которые характерны для всех текстов, относящихся к научному стилю: точность, абстрактность, логичность, объективность [Кожин, Крылова, Одинцов, 1982, с.92]. Эти стилевые черты актуализируются с помощью соответствующего отбора лексических, фразеологических, грамматических, синтаксических и других средств языка, при помощи которых реализуются учебные тексты.

В процессе изучения системы русского предложения в аспекте научного стиля речи нельзя ограничиться только изучением их грамматической и семантической структуры. Чтобы научиться создавать предложения, которые бы отвечали нормам языка будущей специальности, студентам необходимо хорошо освоить возможности лексического наполнения моделей русских предложений. Следовательно, для того чтобы изучение моделей, типичных конструкций научного стиля речи было эффективным, необходимо его сопровождать обучением лексической компетенции. Все лексико-грамматические конструкции, используемые в учебных текстах, должны соответствовать уровню владения языком.

В целях создания более оптимальных условий для организации учебно-познавательной деятельности учащихся на занятиях по научному стилю речи, рекомендуется особое внимание уделять тщательному отбору текстового материала по специальности. Работа преподавателя по отбору и классификации синонимичных конструкций способствует возникновению у студентов представления об универсальности сферы общения, позволяет сформировать умения продуцирования монологического высказывания по заданной теме на более высоком уровне.

Одной из особенностей научных текстов является номинативность научного стиля речи, т.е. ослабление семантики глагола и усиление семантической роли имени существительного. Поскольку тексты специальности насыщены существительными, которые являются смысловыми центрами высказываний, стоит уделить особое внимание отработке и изучению лексических и грамматических конструкций на обширном лексическом материале.

Тексты, используемые для занятий по научному стилю речи, следует не адаптировать, а только сокращать в объеме с сохранением типичной для научного стиля лексико-грамматической структуры, способствующей усвоению характерных способов изложения научной информации и формирующей профессионально-ориентированное мышление.

В качестве такого материала необходимо использование текстов – фрагментов оригинальных лекций, представляющих те способы изложения, которые доминируют в лекциях по специальным предметам.

Учитывая специальность студентов, в данной статье проводится анализ языкового материала, представленного в учебном комплексе пособий по обучению речевому общению в учебно-научной сфере для студентов медико-биологического профиля.

В текстах присутствует синтаксическая синонимия, например простое предложение синонимичные грамматические конструкции: *Эпителиальные клетки образуют железы/ Однослойный эпителий покрывает серозные оболочки органов* имеет

1) *Железы образуются эпителиальными клетками/ Серозные оболочки органов покрываются однослойным эпителием* (форма творительного падежа в субъективном значении в конструкции пассива);

2) *Железы образованы эпителиальными клетками/ Серозные оболочки органов покрыты однослойным эпителием* (страдательный оборот).

В приведённых примерах одноимённый состав определяет общность денотативного значения.

Некоторые устойчивые для научного стиля субъектно-предикативные словосочетания, представленные составным сказуемым с именной частью, выраженной существительным в косвенных падежах с предлогом, очень распространены в научных текстах:

Недостаток кислорода вызывает ослабление иммунной системы; Недостаток кислорода является причиной ослабления иммунной системы; Недостаток кислорода приводит к ослаблению иммунной системы.

Языку научного общения присущи свои грамматические особенности. Отвлеченность и обобщенность научной речи проявляются в особенностях функционирования разнообразных грамматических единиц, что обнаруживается в выборе категорий и форм, а также степени их частоты в тексте.

Названия понятий преобладают над названиями действий, это приводит к меньшему употреблению глаголов и большему использованию существительных. Например: *Молекула – это самая маленькая частица вещества, которая сохраняет его свойства.* При использовании глаголов заметна тенденция к утрате их лексического значения, что отвечает требованию абстрактности, обобщенности научного стиля изложения. Это проявляется в том, что большая часть глаголов функционирует в роли связочных. Это глаголы: *быть, являться, называть, называться, считаться, стать, становиться, делиться, казаться, заключаться, состоять, составлять, обладать, зависеть, влиять, относиться.*

Говоря о характерных особенностях НСР, заметим также, что формы единственного числа имен существительных используются в значении множественного числа, например: *любое чистое вещество имеет*

постоянный состав и т.д. Вещественные и отвлеченные существительные нередко употребляются в форме множественного числа, н-р: *жиры, липиды.*

Самыми частотными глагольными формами являются причастие (одиночные причастия, причастие с зависимым словом или причастный оборот) и деепричастия. Среди частотных единиц многочисленны отглагольные существительные (*распространение, появление, наступление, содержание, использование, управление, кипение, измерение*).

Таким образом, терминологическая подготовка является одним из важных аспектов в обучении студентов-иностранцев. Овладеть профессией, не зная основных положений науки о языковых закономерностях соответствующей специальности, невозможно. И особое внимание следует уделять синонимическим конструкциям с глагольно-именными словосочетаниями в большей или меньшей степени проявляющими свою десемантизацию, при которой организующий компонент таких сочетаний не употребляется без сопутствующего существительного, несущего в себе главную семантическую информацию.

При обучении языку специальности особое внимание необходимо уделять возможным преобразованиям одной грамматической конструкции в другую, являющимися методическим приемом обогащения речевой деятельности студентов-иностранцев. Именно свободный выбор одной из ряда синтаксических конструкций, которая наиболее точно подходит для выражения содержания мысли в конкретной ситуации учебно-профессионального общения, говорит о степени индивидуальной подготовки учащегося, об уровне владения научным языком на данном этапе обучения.

Литература

1. Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях. - С-Петербург, 2000.
2. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи: Учеб. Пособие для филол. специальностей ун-ов. - М.: Высшая школа, 1982.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1985.

ФОРМЫ И ОБЩИЕ ЧЕРТЫ НЕПРЯМОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Термин «непрямое обучение русскому языку как иностранному» был введен нами два года назад для обозначения форм обучения, предполагающих усвоение русского языка не на учебных занятиях, а во внеаудиторное время, в процессе выполнения учащимися какой-либо продуктивной деятельности на русском языке [Московкин, Шамонина, 2013]. Этот термин отразил имеющее место в некоторых зарубежных странах стремление преподавателей компенсировать сокращение учебных часов на изучение иностранного языка за счет разнообразной внеаудиторной деятельности [Искусство, 2013].

Сама по себе идея непрямого обучения русскому языку как иностранному связана с развитием так называемых инновационных технологий, к которым, в частности, относятся театральная, экскурсионная, кинематографическая, исследовательская (проектная), проблемная и некоторые другие технологии. Соответственно, к формам непрямого обучения русскому языку как иностранному можно отнести студентские или ученические театр, турбюро, киностудия, рекламное агентство, исследовательская группа, авторский коллектив, музыкальный ансамбль и т.д.

Все формы непрямого обучения русскому языку обладают рядом общих черт, на которых мы специально остановимся.

1. Организаторы непрямого обучения полагают, что овладение русским языком будет успешно осуществляться в процессе выполнения студентами какой-либо продуктивной деятельности.

Каждая из указанных форм непрямого обучения предусматривает овладение русским языком в процессе выполнения какой-либо продуктивной деятельности: исследовательской, экскурсионной, игровой, литературным творчеством и т.д.

Следует отметить, что непрямое обучение русскому языку нельзя путать с какой-либо реально существующей продуктивной деятельностью. Так, работа в составе студенческой исследовательской группы – это не научно-исследовательская работа, а некая учебная модель научно-исследовательской работы, сконструированная в целях обучения русскому языку как иностранному. Участие в работе студенческого театра – это не актерская деятельность, а ее учебная модель, воспроизводящая основные ее черты также в целях обучения русскому языку.

2. Применение форм непрямого обучения обеспечивает произвольное овладение русским языком.

Овладение русским языком в условиях непрямого обучения является побочным продуктом выполнения предлагаемой учащемуся продуктивной деятельности. Некоторые ученые считают, что иностранный язык в этом случае усваивается произвольно, и не предлагают каких-либо приемов работы над ним. Однако это не исключает возможной работы над языком.

3. В условиях непрямого обучения могут использоваться элементы прямого обучения языку.

В определенных условиях организации учебного процесса произвольное овладение иностранным языком вполне устраивает и преподавателя, и учащихся (например, при обучении на краткосрочных курсах). При организации же длительного по протяженности учебного процесса (в школе, вузе, на двухгодичных языковых курсах) необходима постоянная работа над языком, прежде всего, над лексикой и грамматикой, а в некоторых случаях также над произношением и письмом.

4. Все инновационные технологии в обучении русскому языку – это не технологии формирования речевых умений, а технологии их развития.

Чтобы организовать процесс обучения русскому языку с применением инновационных технологий, необходимо опираться на какую-то сформированную у учащихся языковую базу. Иначе говоря, нужно иметь учеников, уже немного владеющих русским языком. Это значит, что инновационные технологии предназначены не столько для начального, сколько для продвинутого этапа обучения. Конечно, можно их использовать и на начальном этапе обучения, когда у учащегося нет достаточной языковой базы, но эта деятельность может и не быть эффективной.

На начальном этапе обучения на первый план обычно выходит формирование языковой компетенции (прямое обучение языку, создание языковой базы). Оно может иметь самостоятельное значение или включаться в контекст коммуникативного обучения в качестве его компонента. При этом формирование языковой компетенции опирается на предыдущий экстралингвистический опыт учащихся, так как предметная сторона общения учащимся в основном знакома. Впрочем, и на начальном этапе обучения используются элементы инновационных технологий: чтение и обсуждение проблемных текстов (элементы проблемной технологии), разыгрывание диалогов (элементы театральной технологии), участие в учебных экскурсиях (элементы экскурсионной технологии), написание домашних сочинений (элементы проектной технологии) и т.д.

На продвинутом этапе обучения в большей степени значимо формирование предметной компетенции, развитие языковой компетенции идет за ним (преобладает не прямое обучение языку).

Таким образом, на начальном этапе формируются речевые умения и закладываются основы для дальнейшего непрямого обучения языку. На

продвинутом этапе уже созданы предпосылки для непрямого обучения языку, что может способствовать интенсивному развитию речевых умений.

5. Возможность непрямого обучения языку обусловлена психологической спецификой речевого общения.

В любом речевом действии выделяются две стороны: содержательная (что сказать) и процессуальная (как сказать). Главной является содержательная сторона, так как основная цель общения – это обмен мыслями. Французский методист Ж. Ласера писал: «Незачем учиться говорить, если нечего сказать» [Ласера, 1974], подчеркивая, что люди учатся языку, как правило, не ради самого языка, а ради той деятельности, которую они могут осуществлять при помощи этого языка.

Непрямое обучение как раз и предоставляет учащимся возможность заниматься какой-либо продуктивной деятельностью на изучаемом языке, так как соответствует специфике речевого общения и способствует удовлетворению познавательных и творческих потребностей учащихся.

6. Успешность непрямого обучения языку во многом зависит от успешности той продуктивной деятельности, на фоне которой оно осуществляется, и от мотивации учащихся – их интереса к этой деятельности или понимания ее полезности.

Продуктивная деятельность, предлагаемая учащимся, должна вызывать у них интерес. В крайнем случае, учащиеся должны понимать, что она полезна для дальнейшего обучения, для будущей работы или для применения в жизни. Эти два фактора (интерес к предлагаемой преподавателем продуктивной деятельности и осознание ее полезности) являются мощными источниками учебной мотивации учащихся, в том числе и мотивации изучения языка. Кроме того, выполняемая учащимся продуктивная деятельность должна быть успешной, и учащийся должен осознавать, что она успешна в том числе и благодаря его усилиям, то есть он должен понимать и реально оценивать свой собственный вклад в ее осуществление. Это значит, что преподаватель должен стремиться, во-первых, сделать эту деятельность интересной или полезной для учеников, а во-вторых, продемонстрировать учащимся ее результативность.

Центральным звеном этой деятельности должно быть кульминационное событие, являющееся результатом целенаправленной подготовительной работы учащихся. В условиях применения проектных технологий это будет презентация проекта, экскурсионных – экскурсия, театральных – спектакль и т.д.

7. Чем больше степень использования языка в той или иной продуктивной деятельности (то есть чем в большей степени она коммуникативная), тем более эффективным средством обучения языку она станет.

Разные по своему характеру виды продуктивной деятельности требуют разного привлечения речевых средств. Для некоторых из них

характерен сугубо речевой характер. Это деятельность актера, диктора, телеведущего, журналиста, экскурсовода, писателя, ученого, преподавателя. Именно эти виды деятельности моделируются в условиях непрямого обучения языку. Чем больше удельный вес общения, тем эффективнее усваиваются языковые средства, обеспечивающие это общение. В этом реализуется основная закономерность обучения любой деятельности, которую можно сформулировать таким образом: обучить какой-либо деятельности можно только в процессе этой деятельности.

8. *Существует определенная специфика отбора, расположения, введения, организации усвоения и контроля учебного материала в условиях непрямого обучения языку.*

Традиционное обучение иностранным языкам, которое мы называем прямым, осуществляется на основе ряда принципов отбора, организации, введения, организации усвоения и контроля усвоения языкового материала. Непрямое обучение языку строится на основе принципов отбора, организации, введения, организации усвоения и контроля усвоения предметно-тематического материала.

Отбор и расположение учебного материала в условиях применения инновационных технологий осуществляются на ситуативно-тематической основе. Тематика продуктивной деятельности отбирается в соответствии с интересами учащихся. Отбираемые коммуникативные ситуации представляют собой наиболее типичные ситуации моделируемого процесса. В процессе обучения эти ситуации располагаются в соответствии с основными стадиями моделируемого процесса. В этом случае отбор лексико-грамматического учебного материала будет осуществляться на основе анализа указанных ситуаций и тематики моделируемой деятельности.

Специфика коммуникативных упражнений также будет основана на особенностях этого вида продуктивной деятельности. Кроме того, в обучение могут включаться и языковые упражнения для отработки наиболее сложного лексико-грамматического материала.

Контроль усвоения учебного материала в условиях непрямого обучения языку становится двусторонним: с одной стороны, проверяется правильность и креативность выполнения продуктивной деятельности, с другой стороны, - правильность языкового оформления этой деятельности.

Литература

1. Искусство в обучении русскому языку / Сост. Е. Арнаудов. Бургас: Артцентр «Компас», 2013. – 112 с.
2. Ласера Ж. Реалии французской культуры на уроке французского языка // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М.: Изд-во МГУ, 1974. – С. 217 – 224.

3. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Инновации в обучении русскому языку как иностранному. Варна: Изд-во ВСУ «Черноризец Храбр», 2013. – 208 с.

О.В. Низкошапкина
Российский университет дружбы народов

РОЛЬ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного возрастает интерес к проблемам этнопсихологии, при решении которых язык рассматривается как отображение социокультурной реальности, что делает необходимым изучение целостной картины мира, присутствующей в национальных культурных традициях этноса. А.А. Леонтьев подчёркивает, что этнопсихологические и этнокультурные знания помогают взаимопониманию представителей разных социальных и культурных систем, избавляя от предубеждений и негативных стереотипов и формируя толерантность к культурам самых разных этнических общностей [Леонтьев, 1996, с.44].

В методике преподавания русского языка как иностранного повышенный интерес к исследованиям в области этнопсихологии, объясняется необходимостью дальнейшего совершенствования методов преподавания в рамках триады язык – культура – этнос. Специалисты в этой области рассматривают феномен языка в контексте жизнедеятельности человека – носителя определённой культуры, представителя конкретного этноса, который обладает специфическим этническим сознанием и менталитетом, взаимодействующим с представителями других лингвокультурных общностей. Мы солидарны с И.А. Пугачёвым, что учёт этнокультурных и этнопсихологических особенностей иностранных учащихся позволяет ускорить и облегчить их социально-психологическую и психолого-педагогическую адаптацию к обучению в России, их приспособление к новой социокультурной среде, языку общения, новой системе образования и её требованиям, и соответственно к русскому языку как новой лингвистической системе [Пугачёв, 2011, с.49 – 50].

Общеизвестно, что представление человека о мире всегда относительно и разнообразно и зависит от того, в какой культуре он воспитывался. Окружающий мир преломляется, проходя через сознание человека или группы людей и превращается в культурную картину мира, формируя человеческое мировоззрение. Общепризнано, что культурная картина мира того или иного народа специфична и отличается от культурных картин мира других народов. Эти отличия обусловлены рядом

факторов: географией, климатом, природными условиями, историей, социальным устройством, верованиями, традициями, образом жизни и т.п. Народные идеалы, представления, ценности объединяют этнические общности, делая их субъектами исторического процесса и определяя их идентичность и активность, влияющие на культурные процессы, культурное освоение мира, общение с другими этнокультурными общностями.

Осознание принадлежности к определённому этносу, народу, является наиболее константной характеристикой самосознания человека, которое не зависит от социальных ролей, социального статуса, перемены видов деятельности, мест проживания; человек ощущает себя представителем определённого народа, отождествляет, идентифицирует себя с ним. Исследователи отмечают, что психический склад этноса формируется из поколения в поколение и проявляется в чувственных, волевых качествах и способах поведения, свойственных для того или иного этапа исторического развития этноса [Садохин, 2000, с.144 – 145], а коммуникативное поведение народа является компонентом его национальной культуры. Этнос, существуя в определённом географическом, климатическом, культурном, образовательном пространстве, формирует своё миропонимание и приобретает некоторый совокупный этнокультурный опыт, на основе которого и формируются определённые личностные качества и черты отдельных членов этого этносообщества [Пугачёв, 2011, с.43].

В процессе коммуникации носители различных культур, как правило, воспринимают и оценивают друг друга с позиции собственной культуры, т.е. человек ведёт себя согласно конкретным культурным нормам, сохраняя этнокультурные свойства того или иного народа: обычаи, нравы, привычки, ценности, поведение, склад мышления и т.д. Российский философ и этнопсихолог Г.Г. Шпет (1996) подчеркивал, что принадлежность человека к конкретному народу определяется не столько биологической наследственностью, сколько сознательным приобщением к тем культурным ценностям и святыням, которые образуют содержание истории народа. Соответственно, язык, мифы, нравы, искусство, религия, наука вызывают у носителей культуры определенные переживания, которые являются типическими коллективными переживаниями.

Преподавателям русского языка как иностранного также важно учитывать исследования этнопсихологов, выделяющих несколько причин различий в коэффициенте интеллекта у представителей разных народов. Во-первых, эти различия вызваны не столько биологически врожденными способностями, а сколько различиями в культуре, социальном окружении, экономическом положении людей. Во-вторых, в каждой культуре существуют собственные представления об интеллекте. Как утверждает этнопсихолог Т.Г. Стефаненко, у людей, не принадлежащих к одной

культуре, часто не совпадают представления о достойном пути проявления этих способностей. Так, для европейцев – это относительно устойчивая структура умственных способностей человека. Китайцы же включают в интеллект такие качества как: усердие, общественную ответственность, подражание. В индивидуалистических культурах демонстрация знаний и умений обычно поощряется, а в других культурах такое поведение может рассматриваться как нескромное, неприличное и нежелательное. Приведём примеры некоторых китайских пословиц, подтверждающих, что в китайской культуре выделяться, быть другим, отличаться от коллектива – носит отрицательный, нежелательный характер. «Самое высокое дерево в лесу ветер обязательно ломает», «Огню нужно пространство, чтобы разгореться, человек должен быть скромным, чтобы развиваться». В третьих, тесты, составленные для выявления коэффициента интеллекта одной культуры, могут оказаться неадекватными для другой, даже при их идеально корректном переводе [Стефаненко, 2000, с.39].

Как показывают исследования, существенные различия проявляются между культурами в использовании средств коммуникации в межличностном общении. Так, коммуникация представителей западных культур в слабой степени зависит от контекста, так как им свойственно концентрироваться на содержании сообщения, т.е. на том, что сказано, а не как сказано. Для низкоконтекстных культур (представителей Западных стран) наиболее ценится беглость речи, точность использования понятий, логичность высказываний, развитые речевые навыки.

Исследователи обращают внимание, что в высококонтекстных культурах при передаче информации люди уделяют больше внимание контексту сообщения; с кем, в какой ситуации, с какой интонацией и скрытым смыслом происходит общение. Известно, что для многих восточных культур характерна высокая зависимость коммуникации от контекста, проявляющаяся в расплывчатости и неконкретности речи, избытии некатегоричных форм высказывания типа «может быть», «возможно», подчеркнуто вежливым тоне общения. В этом плане русская культура ближе по менталитету к Востоку, в русском языке много неопределенных словосочетаний: «что-нибудь», «что-то», «почему-то», «как бы», смысл сказанного завуалирован и не вытекает из буквально сказанного. Но высококонтекстные культуры могут существенно различаться по проявлению эмоций в речи. Например, в японской культуре нормой является сдержанность при обмене информацией, а в русской культуре вербальное выражение эмоций – одна из основных функций человеческой речи. Китайцы стараются не обидеть собеседника выражением открытого несогласия или отказом, поэтому произносят «да», даже подразумевая отрицательный ответ.

Важно отметить, что чем больше в культуре наблюдается зависимость коммуникации от ситуации, тем большее значение придается

невербальному поведению – мимике, жестам, взглядам, прикосновениям, пространственно-временной организации общения. Хотя согласно теории эволюции Ч. Дарвина мимика является врожденной, не зависящей от расы или культуры и не различается у человеческих существ во всем мире, исследования показали, что у представителей разных культур существуют значительные различия в мимике. По мнению культурантропологов, мимика — это своеобразный язык, которым, как и любым другим, человек овладевает в процессе социализации. Большинство жестов культурно-специфичны и часто не только не способствуют межкультурной коммуникации, а затрудняют ее. Бывает и так, что, используя в чужой стране привычный жест, человек невольно может оскорбить представителей чужого народа. Так, для китайцев смотреть собеседнику прямо в глаза считается признаком невоспитанности, поэтому во время разговора они отводят взгляд в сторону.

Исследования учёных также выявили, что разные культуры и языки способствуют разным типам атрибуции. Изучение межкультурных различий показало, что многие люди, вступая во взаимодействие с представителями других культур и народов, часто не понимают причин поведения друг друга, делая ложные атрибуции.

Культура оказывает влияние на социальное поведение людей, определяя социотипическое поведение личности, регулируя поведение в стандартных для этнической общности ситуациях и освобождая индивида от принятия индивидуальных решений. Регуляторами социотипического поведения выступают традиции и обычаи. Под традициями имеются в виду существующие в духовной сфере общества ценности, интересы, убеждения, нравственные нормы, являющиеся базой для решений и действий человека. А в качестве обычаев рассматриваются устойчивые формы или стереотипы поведения, относящиеся к сфере наблюдаемого поведения людей.

Исследования в области нейрофизиологии показали, что люди понимают друг друга благодаря интегративной функции мозга, обеспечивающей целостность любого вида деятельности и универсальности нейрофизиологических процессов, которые составляют основу мышления и психической деятельности в целом. Вербальная репрезентация смысла возможна благодаря интегративной функции языкового знака. Нейрофизиологические процессы универсальны, но сознание каждого индивида уникально, как и его концептуальная картина мира, на основе которой происходит интериоризация и интерпретация любой информации.

Необходимость формирования понятия этноориентированного обучения РКИ в настоящее время признаётся ведущими специалистами в данной области, которые отмечают, что исследования этнопсихологических, этнокультурных особенностей представителей

различных регионов в лингводидактических целях, становятся ближайшей перспективой, и признают необходимость формирования общего банка данных и рекомендаций, связанных с оптимизацией обучения на русском языке [Балыхина, 2010, с.36].

Учитывая всё вышесказанное, на наш взгляд, этноориентированный подход к обучению РКИ позволит преподавателям:

адекватно понимать тех, кого они обучают;
определить эффективность наиболее приемлемых для представителей определённого этноса форм и методов обучения;
оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду;
очертить и обосновать трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении русским языком.

Литература

1. Балыхина Т.М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. 2010. № 3. – С. 33 – 39.
2. Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996. – С. 44.
3. Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного [электронный ресурс]: монография. – электронные текстовые данные. М.: Изд-во РУДН, 2011. – 284 с.
4. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 2000. – 320 с.

Ф.Н. Новиков, А.А. Киселева
Российский университет дружбы народов

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Изучение русского языка как иностранного приобрело в последние годы ярко выраженную практическую направленность, в то же время среди педагогических дисциплин методика обучения выделена как самостоятельная дисциплина, имеющая свои правила и законы, что обусловлено включенностью данных вопросов в проблематику

современной научной парадигмы исследование процесса коммуникации с позиции системно-деятельностной, а также необходимостью разработки и представления новых приёмов организации и представления учебного материала.

В отличие от когнитивно-коммуникативного, личностно-ориентированного и других подходов, деятельностный ставит ориентиром формирование различных видов речевой деятельности. В центре внимания данного подхода лежат механизмы, обеспечивающие процесс формирования и развития различных навыков с последующей реализацией их в процессе коммуникации.

Русистами Российского университета дружбы народов разработана уникальная методика подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах. Она включает в себя широкий спектр научных проблем и практических задач, связанных с интенсификацией учебного процесса и приобщению иностранных студентов к русской языковой среде на разных уровнях обучения. Иностранные студенты факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН проходят годичный цикл интенсивного изучения русского языка и основ общеобразовательных дисциплин по профилю избранной специальности. Ежегодно на факультете обучается более 1000 студентов из более 100 зарубежных стран. Факультет готовит студентов к дальнейшему обучению по 62 направлениям и специальностям. На основе соединения блока гуманитарных дисциплин, преподаваемых на факультете, выработана единая концепция гуманитарного образования студентов, на основе которой подготовлены программы и учебные пособия по истории России и мировой культуры, русской литературе, лингвистике и русскому языку и др.

Существенно, что сформированный уровень коммуникативных компетенций позволяет студенту РУДН после окончания факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой, культурной, учебной и профессиональной сферах общения и обучаться в вузах Российской Федерации по различным специальностям.

Отметим, что особое внимание уделяется коммуникативному системно-деятельностному подходу как современной парадигме обучения русскому языку как иностранному, что предполагает взаимосвязанное обучение аспектам русского языка и видам речевой деятельности для формирования у иностранных студентов иноязычной коммуникативной компетентности, обуславливающей определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной и учебно-профессиональной компетенций. Это позволяет студенту целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного

общения. Коммуникативно-деятельностный подход является ведущим средством достижения этой цели.

Существенно, что такой подход основан на принципах коммуникативно-ориентированной методики, прежде всего, на тематико-ситуативном принципе организации учебного материала, позволяющем удовлетворить основные коммуникативные потребности иностранных граждан средствами русского языка в как в сфере повседневного общения, так и профессионально-ориентированного.

Для иностранных студентов характерен путь сознательного и намеренного овладения языком. На элементарном и базовом этапе обучения иностранные студенты встречаются с разнообразными перекодировками языковых явлений, в том числе, имеющих аналоги в родном языке учащихся, не имеющих аналогов в родном языке учащихся и/или частично совпадающих в двух языках. Главная цель преподавания русского языка как иностранного – обучение русскому языку как средству общения - как в письменной форме, так и в устной. Решение этой прикладной задачи возможно на фундаментальной теоретической базе, с помощью которой решаются практические задачи – научить иностранного студента общаться в профессиональной сфере, в том числе филологии и лингвистике.

В процессе обучения языку специальности большую роль играет методически правильное предъявление лексического материала, тщательно отобранного для каждой темы. Многие авторитетные специалисты в области лингводидактики, а также и преподаватели практики подчеркивают, что для оптимизации учебного процесса “необходимо обратить особое внимание на лексическую составляющую, так как для понимания любого текста на 80% обеспечивается именно знанием лексики” [Касьянова, 2007, с.13]. Эффективность усвоения материала в значительной степени зависит от активности и конструктивности мышления студентов, их креативности и заинтересованности, мотивированности их обучения. В очень большой степени это зависит от межпредметной координации на начальном этапе обучения иностранных граждан и преподавания научного стиля речи.

В системе подготовки иностранных студентов, обучающихся по специальностям “филология” и “лингвистика”, теоретический курс “Основы лингвистических знаний” [Новиков, 2010], [Новиков, 2014] является одной из первых теоретических дисциплин, непосредственно связанных с будущей специальностью. Данный курс служит ознакомлению студентов с системой понятий и терминов, которыми пользуется любая лингвистическая дисциплина и без которых трудно слушать и понимать соответствующие специальные курсы. Он также дает студентам общее понятие о круге проблем, изучаемых на филологическом факультете. В нем представлены сведения о том, чем выделяется язык

среди прочих явлений действительности, какова его структура, как он функционирует. Таким образом, данная дисциплина является введением в филологию в широком смысле слова.

Специфика данного курса и его принципиальное отличие от предмета “Введение в языковедение”, изучаемого на первом курсе филологического факультета, заключается в том, что он предназначен исключительно для иностранной аудитории, имеющей лишь базовые навыки владения русским языком. По этой причине он тесно взаимосвязан с предметом “научный стиль речи”, носящим более практический характер.

Курс “Основы лингвистических знаний” имеет для иностранных студентов особую важность, так как он позволяет им развить языковое мышление, лингвистическую наблюдательность. Изучение структуры и системы языка на данном этапе – не только самоцель, но и средство систематизации знаний о русском и других языках, призванное облегчить их дальнейшее изучение, это способствует выработке таких языковых навыков, как способность к словообразованию и словоизменению, аудированию, и т.д.

“Основы лингвистических знаний” – один из первых для студентов факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин курсов, насыщенных новым лексическим и теоретическим материалом. По этой причине в рамках данного курса студентов необходимо обучать обобщению и систематизации получаемой информации. Таким образом, в рамках курса сочетается практическая и теоретическая деятельность.

Материалом изучения служат главным образом факты современного русского языка, также привлекаются различные языки, которыми владеют студенты (чему способствует характерная для факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин разнородность аудитории), в том числе – второй иностранный язык, уже изучаемый во втором семестре студентами-лингвистами, даются базовые и необходимые для каждого филолога знания о языках мира. Выведение рассматриваемого материала за пределы ограниченного количества изучаемых языков служит цели расширения кругозора студентов.

Необходимо отметить тот факт, что уровень владения русским языком еще не позволяет вести занятия в стандартной для старших курсов форме лекций и семинаров. Восприятию информации на слух и развитию речи уделяется большое внимание, однако наряду с подобной формой деятельности проводится интенсивная работа с текстами.

Таким образом, принцип профессиональной коммуникативной направленности как основополагающий методический принцип в обучении русскому иностранным студентам реализуется в вовлечении студентов в устную и письменную профессиональную коммуникацию на протяжении всего курса обучения и предусматривает поэтапное

формирование различных навыков и умений с последующей реализацией их в процессе профессиональной коммуникации.

Литература

1. Касьянова В.М. Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития. Тезисы докладов XVII Международной научно-практической конференции. – Минск, 2007. С.11-15.
2. Новиков Ф.Н. Основы лингвистических знаний. Для иностранных студентов, обучающихся по специальности “Филология”, “Лингвистика”. – М.: изд-во Российского университета дружбы народов, 2010 г. - 64 с.
3. Новиков Ф.Н. Основы лингвистики (часть II). Для будущих иностранных магистрантов и аспирантов, обучающихся по специальности “Филология”, “Лингвистика”. – М.: изд-во Российского университета дружбы народов, 2014 г. - 64 с.
4. Ольшевская, М. В. Деятельностный подход в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной научной конференции – Минск : БГУ, 2010. С. 90—98.

М.Л. Новикова
Российский университет дружбы народов

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Целенаправленному процессу подготовки иностранных специалистов во взаимосвязи и взаимозависимости его основных компонентов, комплексному подходу в обучении уделяется большое внимание как на довузовском, так и на основном этапе обучения в РУДН. Реализация принципа профессиональной направленности обучения на деле доказала свою высокую эффективность. Изменяющиеся квалификационные требования активизируют поиск качественных моделей профессиональной подготовки будущих специалистов. «Разработка концептуальных основ инновационного образования, вырабатывающего у будущего специалиста навыки овладения высоким уровнем образования, формирует наиболее ценные качества: профессионализм, обучаемость и креативность» [Новикова, 2014, с.104].

Иностранные студенты сталкиваются с языковыми трудностями, связанными со спецификой лексического состава языка, большим объёмом новых понятий, особенностями грамматического и синтаксического

построения учебного текста. Формирование учебно-профессиональной компетенции иностранных студентов-юристов тесно взаимосвязано с изучением терминов в процессе овладения метаязыком специальности. В процессе обучения студенты должны овладеть не только или, точнее, не столько определенными знаниями по русскому языку, сколько приобрести практические языковые навыки и умения, они должны уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной и узкоспециальной юридической тематики, актуальной для реализации их коммуникативных потребностей в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения. Изучение русского языка иностранными студентами имеет ярко выраженную практическую направленность, оно должно обеспечить различные формы коммуникации на русском языке. Существенно, что учебная среда выступает как реальность, в которой студент находит сферу осваиваемого профессионального опыта, вырабатывая речевые навыки и умения в комплексном взаимодействии.

Стратегии освоения языка, при которых учащийся овладевает новой языковой системой, приобретает лингвистическую компетенцию и на основе этого осуществляет речевую деятельность в различных ситуациях профессионального общения, становится компетентным в коммуникативно-речевой области, направлены на решение практико-ориентированных задач, положенных в основу коммуникативной профессиональной программы специалиста, и учитывают как доминирующие виды деятельности, качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, так и область применения профессиональных знаний.

Единый интегративный курс языковой подготовки иностранных студентов занимает универсальное положение в структуре обучения будущих специалистов, формирует навыки речевого общения сквозь призму профессиональной деятельности юриста. Это дает студентам возможность свободно оперировать соответствующими юридическими понятиями и категориями, достигать определенных целей коммуникации в различных сферах общения с учетом социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи, организовывать речь в форме полилога, используя развитую тактику речевого общения, квалифицировать способ сообщения, продуцировать монологические высказывания, содержащие описание конкретных и абстрактных объектов актуальных для говорящего событий во всех видо-временных планах и многое другое.

На занятиях по русскому языку, с опорой на изучение профильно-ориентированных материалов, возможно «проигрывание» различных профессиональных ситуаций в интерактивных режимах. Интерактивные методы, по сравнению с активными, направлены на более широкое

взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Существенно, что они нацелены на доминирование активности студентов в процессе обучения. Функция преподавателя на интерактивных уроках сводится к направлению деятельности студентов. Это означает способность взаимодействовать, или находиться в режиме беседы, диалога с преподавателем, со студентами, с мультимедийными средствами обучения. Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии студентов с учебным окружением, что обуславливает выработку развития языковых умений, формирование компетенций, необходимых для решения коммуникативных задач на русском языке в бытовой, учебной и профессиональной сферах деятельности.

Приёмы обучения, или обучающие приёмы - взаимодействие между преподавателем и студентами, направленное на передачу и усвоение конкретного знания, умения, навыка. Различные типы заданий ориентированы на актуализацию востребованных будущей профессией компетенций студентов-юристов. Существенно, что выполняя такие упражнения, студенты не только закрепляют уже изученный материал, но изучают новый. Такие задания содержат тематически-ориентированные лексические блоки, проблемные, частично адаптированные и аутентичные ситуации. На занятиях со студентами-юристами используются лексико-грамматические, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные упражнения, способствующие формированию и развитию у студентов профессиональных компетенций [Зимняя, 2004, с. 23-24], что способствует многомерному усвоению материала.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов: обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые и образовательные игры, дидактические игры), тренинги, «мозговой штурм», «шесть шляп мышления», «кейс-метод», «аквариум» «языковой портфель» [<http://festival.1september.ru/articles/562370/>, Панина 2008] и др. Формирование речевых умений на русском языке, выработка профессиональных компетенций посредством выполнения последовательных заданий, действий или игр, направлены на достижение, отработку и развитие требуемого навыка. Различные интерактивные формы и методы обучения позволяют дать иностранным студентам недостающую содержательную информацию об особенностях юридического дискурса, сформировать навыки, обеспечивающие активное вовлечение всех учащихся в различные формы коммуникации на русском языке. Такие формы работы не требуют специального оборудования, могут применяться на разных этапах обучения, направлены на решение различных коммуникативных задач, играют важную роль в актуализации профессиональных компетенций студентов. Обратимся к некоторым из них.

Например, «мозговая атака», «мозговой штурм» (метод «дельфи») применяется, если нужно выяснить информированность и отношение студентов к определенному вопросу. Для этого студентам задается определенная тема для обсуждения. Например: *«Выступите в роли детектива. Ответив на поставленный вопрос, проверьте, совпадает ли ваше решение криминальной загадки с решением, предложенным другими студентами». «Представьте, что вы следователь. Дайте интервью корреспонденту криминальных новостей. Расскажите, как вам удалось предотвратить преступление и задержать злоумышленника, занимающегося кражами».* После того, как студенты высказали все суждения, нужно повторить, какое было дано задание, и перечислить все, что записано со слов участников. Завершая работу, нужно спросить участников, какие, по их мнению, выводы можно сделать из полученных результатов, и как это связано с темой занятия. Можно применять эту форму работы для получения обратной связи со студентами, что позволяет выяснить их реакцию на обсуждаемые темы, увидеть достоинства и недостатки организации в проведении обучения, оценить результат.

Технология «шесть шляп мышления» реализуется групповой работой в процесс обучения, обусловленной, например, точкой зрения различных субъектов: прокурора, адвоката, истца, ответчика. Каждая группа студентов описывает проект и анализирует ситуацию с использованием технологии «шесть шляп мышления», то есть, с разных позиций (не менее 4 аргументов на 1 шляпу). Дискуссия дает импульс проблемному обучению, студенты не просто пассивно получают знания, но «добывают» их, решая познавательные задачи. При этом в процессе дискуссии формируются специфические умения и навыки: умение формулировать мысли, аргументировать их (приемы доказательной полемики), навыки критического мышления и др. Например: *«1.Если бы вы были прокурором, то какого наказания вы бы в данном случае потребовали для подсудимого? Вы как прокурор могли бы потребовать для подсудимого высшей меры наказания (при условии, что смертная казнь не отменена и не действует мораторий на ее применение)? 2 Вы инспектор полиции и допрашиваете подозреваемого в убийстве бортпроводника. Какие вопросы вы зададите подозреваемому, чтобы заставить его сознаться в совершенном им преступлении? Каким, по вашему мнению, может быть мотив этого преступления? 3. Вы подсудимый. Расскажите суду, как и почему вы совершили это убийство. Раскаиваетесь ли вы в совершенном вами убийстве? 4. Вы журналист и описываете события, которые произошли на борту самолета. Напишите статью «Смерть в облаках». Познакомьте ваших друзей с отрывками из этой статьи и попросите их выразить свое отношение к услышанному».*

«Кейс-метод» - техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Студенты должны проанализировать положение, разобраться в

сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы. Обучаемому легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией, что вносит в обучение элемент загадки. *«Вы инспектор полиции и расследуете дело об убийстве. Опросите возможных свидетелей этого преступления. Какие вопросы вы им зададите? Запишите эти вопросы. Вы подозреваете мужа убитой в совершении преступления. Пригласите его в полицию и допросите. Выясните, где он был в момент совершения преступления. Узнайте, есть ли у него алиби. Какие еще вопросы вы ему зададите? Запишите эти вопросы. Каким, с вашей точки зрения, может быть мотив убийства потерпевшей? Проверьте одну из ваших версий».* Такие учебные задания требуют от студентов не простого воспроизведения информации, а творчества, поскольку они содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько вариативных решений.

Творческое задание составляет содержание, основу любого интерактивного метода, придает смысл обучению, мотивирует студентов, актуализирует их профессиональные компетенции. Попытка найти собственное решение, основанное на своих знаниях и знаниях других студентов, позволяет создать фундамент для взаимодействия и привносит на уроки русского языка атмосферу сотрудничества и взаимопомощи. Так называемый «аквариум» – это ролевая игра, в которой принимают участие 2-3 человека, а остальные выступают в роли наблюдателей, что позволяет одним моделировать ситуацию, а другим анализировать ее со стороны и «сопереживать» ее. *«Вы инспектор полиции. Опросите соседей. Постарайтесь узнать у них, не видели ли они чего-либо подозрительного накануне вечером. Посетите больницу, где лежит пострадавший и допросите его. Выясните у пострадавшего, кто мог покушаться на его жизнь и почему. Запишите вопросы, которые вы ему задаете, и ответы пострадавшего на них. Выступите в роли прокурора на судебном процессе. Подготовьте обвинительную речь. Объясните, почему вы требуете назначить обвиняемому эту меру наказания».* Иностранцы студенты могут выступать в роли экспертов и аналитиков, что стимулирует их к практической работе, обеспечивает высокую мотивацию и прочность знаний. Такие задания не имеют однозначного и односложного ответа или решения и вызывают у студентов большой интерес. Можно утверждать, что они максимально служат целям обучения, поскольку позволяют студентам мысленно выйти за пределы аудитории и составить проект своих действий по обсуждаемому вопросу. Учет потребностей, интересов и личностных особенностей иностранных студентов как полноправных участников процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с

преподавателем, развивает самостоятельность студентов, их творческую активность, совершенствует навыки устного группового и индивидуального общения.

Эффективные стратегии, реализующие принципы игрового, активного обучения служат лингвистически и методически обоснованной базой обеспечения языковыми знаниями, умениями, навыками иностранных студентов в различных видах речевой деятельности. Интегративные модели, как организованные способы обучения языку в виде технологий обучения в рамках компетентностного подхода, приобретают новое звучание, постулируя совершенствование учебной, методической и научной базы лингвистической подготовки иностранных студентов - юристов сквозь призму профессиональной деятельности, активно реализуя установки на конвергенцию предметной и коммуникативно-речевой компетенций.

Литература

1. Зимняя И.А. «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании». - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 - 42 с.
2. Кларин В.М. «Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта» // «Педагогика», 2000. № 7. – с. 12-18.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. «Основы обучения: Дидактика и методика» . - М.: «Издательский центр Академия» , 2007. - 352 с.
4. Новикова М.Л. «Профессионально ориентированное обучение РКИ как ведущий фактор формирования учебно-профессиональной компетенции: динамика образовательных целей и задач» // «Вестник РУДН Вопросы образования. Языки и специальность», 2014, № 3.- с. 103-111.
5. Панина Т.С., Вавилова А.Н. «Современные способы активизации обучения» – М.: «Академия», 2008.- 176 с.

Г.Б. Папаян

Российский университет дружбы народов

О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ ОБРАЩЕНИЯ В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ

Формы обращения – центральная часть речевого этикета любой страны. В России эта категория этикета прошла ряд этапов, в процессе которых приобрела черты современных форм обращения. Установление контакта с собеседником, поддержание общения с ним предполагают в русском языке выбор форм *ты* или уважительной формы обращения на *Вы* (которая пишется с большой буквы). Этот выбор обусловлен возрастом,

положением, степенью близости и характером взаимоотношений с собеседником, официальностью/неофициальностью обстановки общения и отвечает требованиям формирования русского языкового сознания.

Разумеется, формы обращения между родственниками в России значительно отличались от современных правил. Чем младше был член семьи, тем более уважительно он должен был относиться к старшим родственникам. Старшие же члены семьи, в свою очередь, могли относиться к младшим с пренебрежением.

В семьях дворян, чиновников и купцов дети обязаны были обращаться к родителям или к старшим родственникам исключительно на «Вы». Однако, например, в семьях крестьян и сельских жителей, обращение на «Вы» к старшим родственникам, которое ввел Петр I, не прижилось и не использовалось [Луцева, 1999].

Необходимо отметить, что в семьях аристократов такая форма обращения между родственниками как «Вы» практиковалась даже в разговорах между мужем и женой. Данная модель находит свое подтверждение в художественных текстах: именно так обращаются друг к другу Арбенин и Нина в «Маскараде» М.Ю. Лермонтова, супруги Вышневецкие в «Доходном месте» А.Н. Островского. В романе И.С. Тургенева «Накануне» Николай Артемьевич «всегда говорил жене «Вы», дочери – в экстраординарных случаях».

В английском языке, в отличие от русского, нет формального разграничения между формами «ты» и «Вы». Весь спектр значений этих форм заключен в местоимении «you».

Обращение по имени и отчеству – наиболее распространенная форма вежливости русского речевого этикета в общении знакомых, независимо от их возраста (кроме детей) и социального статуса. Именно это и является проблемой для иностранцев начинающих изучать русский язык.

В русском сообществе учащиеся обращаются к преподавателю по имени и отчеству. Например: Ольга Александровна; Антон Антонович. Вьетнамские же студенты употребляют слово «*thầy*»-«*преподаватель*» вместо его имени и отчества. В США студенты часто при обращении к вузовскому преподавателю любого ранга используют слово «*professor*» или «*Dr*»+*фамилия*. В британских университетах обращение «*professor*» с или без фамилии применяется только к преподавателям, имеющим соответствующее ученое звание. К остальным студенты обращаются просто: «*Mr*» +*фамилия*, «*Miss*» +*фамилия*, «*Mrs*»+*фамилия*. В Италии в младших классах обращаются к учителю «*maestro*»/ «*maestro*». И в средней школе, и в университете принято к употреблению стандартизированная модель «*professor*»/«*professoressa*». Имя и тем более отчество в этих странах не употребляются. Испаноговорящие студенты, часто при обращении к преподавателю используют обращения «*professor*»/«*profesora*»+*фамилия*. Например: *professor/profesora Marin*

Alvarez [Формановская, 2002]. В Армянских средних учебных заведениях принято обращаться к учителю по форме «ընկեր»+фамилия; «ընկեր» [ənkér] дословно переводится как «друг», «товарищ». Например: ընկեր Գրիգորյան [ənkér Griroryan] – друг (товарищ) Григорян. В высших учебных заведениях чаще употребляются формулы обращения, содержащие титул+фамилия, «սարն» [saron] -господин, «տիկին» [tikin]-госпожа, «օրիորդ» [oriord]-девушка, (что соответствует английскому «miss»): «սարն» [saron] +фамилия; «տիկին» [tikin]+фамилия; «օրիորդ» [oriord] + фамилия. Во Франции при обращении к школьным учителям и преподавателям высших учебных заведений употребляется только вежливая форма «madame»/ «monsieur»+ фамилия.

По мнению Д. Карнеги, звучание собственного имени – самая приятная мелодия для человека [Карнеги, 1989].

Учитывая приведенные примеры, можно сделать вывод, что именно в западной традиции во взаимоотношении преподавателя и учащегося принято упоминание имени, т.е. практикуется персонифицированный подход. В восточной же традиции чаще всего при обращении к преподавателю используется нарицательное имя, имеющее обобщенное значение, ближе к Богу, т.е. можно говорить о неких универсалиях, без учета персонификации.

Литература

1. Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей: пер. с англ./общ. ред. и предисл. Зинченко В.П., Жукова Ю.М.- М.: Прогресс, 1989. 720с.
2. Луцева О. А. Речевой этикет (категория вежливости) и его изменение на стыке двух эпох (Конец XIX – первая четверть XX в). Дис. канд. фил. наук. Таганрог, 1999. 151с.
3. Формановская Н.И., Родригес-Ириондо М. Речевой этикет. Русско-испанские соответствия. М., 2002. 112с.

Г.Н. Пудикова

Российский университет дружбы народов

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКИМ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ

Общеизвестно, что комплексное изучение языка и культуры ведет к повышению уровня владения иностранным языком.

Фразеологизмы концентрируют в лаконичной форме не только исторические моменты, но и черты нравов и обычаев народа. Работа над

фразеологическими оборотами может помочь выявить специфику русского языка, познакомить студентов с историей, бытом и культурой русского народа.

В практике преподавания русского языка фразеологический материал может стать источником страноведческих сведений. И его изучение во многом способствует развитию положительной мотивации изучения русского языка и приобретению не только лингвистических, но и страноведческих и лингвокультурологических знаний.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного при выборе обучающего материала ориентируется на категорию учащихся.

Особую категорию среди учащихся составляют студенты-филологи, будущие преподаватели русского языка, исследователи в области русской филологии, переводчики, работники средств массовой информации. Специфика этой аудитории (в отличие от студентов-нефилологов) состоит в том, что у студентов-филологов более широкие коммуникативные потребности, ориентированные на свободное владение устной речью и свободное беспереводное чтение любой (неспециальной) литературы. Учитывая вышеизложенное, авторы «Пособия по лексике русского языка для иностранных студентов филологов» включили в свою работу ряд упражнений с целью презентации ФЕ, сравнение их стилистических функций и эмоционально-экспрессивной окрашенности, а также употребление в контексте.

Система обучения филологов-иностранцев определяется конечной целью обучения, которая предполагает реализацию комплекса задач: а) обретение учащимися фундаментальных филологических знаний, б) обучение речи на изучаемом языке, в) выработка профессиональных навыков и умений, г) усвоение широких страноведческих знаний. Коммуникативная цель предполагает практическое владение языком, которое было бы близко к уровню носителей языка в пределах тех сфер коммуникации, которые актуальны для филологов в период их обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности. Профессиональные цели обучения ориентируют иностранных студентов-филологов обращаться к фактам языка не только исходя из коммуникативно-прагматических задач, но и как к непосредственному объекту изучения, и уделять достаточное внимание анализу материала, наблюдению, систематизации. При этом языковой материал выделяется в самостоятельные аспекты обучения. Среди таких аспектов называются лексика и фразеология.

В ряде учебных пособий по обучению русской фразеологии иностранных учащихся фразеологизмы объединены по тематическому принципу. Среди заданий можно выделить следующие:

- Определить стилевую характеристику фразеологизмов;
- Прочитать пары предложений и определить, где выделенные словосочетания употребляются в прямом значении, а где в переносном;

- Назвать фразеологизм, в основе происхождения которого лежит данная ситуация.

Время включения фразеологических единиц в словарный запас обучаемых зависит от особенностей самих единиц. В.П. Чебан утверждает, что «специфика фразеологической системы состоит в том, что она обозначает лишь тот круг реалий, которые вызывают наибольшее эмоциональное отношение у носителей языка. Причем подавляющее большинство из этих реалий другими номинативными единицами языка не обозначаются, и фразеологизм в этом случае выступает как первичное и единственное средство их языкового обозначения» [Чебан, 2003, с. 192-193]. Это отличие фразеологизмов от других номинативных единиц языка предопределяет их более позднее введение в лексический запас иностранных студентов, т.е. тогда, когда уже сформированы элементарные навыки связанной речи и начинается этап формирования навыков передачи эмоционального отношения к предмету речи средствами языка.

Существует достаточно много похожих по оформлению ФЕ не только в близкородственных языках, но и в языках, далеких по своему происхождению. Можно сказать, что именно фразеологический образ выступает носителем национально-культурных и интернациональных элементов в ФЕ, что именно сходство и различие в образной структуре ФЕ становится мерой эквивалентности/безэквивалентности фразеологизмов. Поэтому основным критерием сопоставительного анализа фразеологизмов двух языков можно назвать степень образной близости.

Отобранные для изучения фразеологизмы делятся на 4 группы:

I группа: фразеологизмы, обладающие не только тождественными семантическими и стилистическими характеристиками, но и тождеством образов;

II группа: фразеологизмы, в которых наблюдается частичное совпадение (близость) образов при наличии общности значения и стилистической окрашенности;

III группа: фразеологизмы с одинаковым значением и стилистической окрашенностью, но с различным образом;

IV группа: фразеологизмы, которые не имеют фразеологического или смыслового соответствия в другом языке.

Из вышеуказанных четырех групп начальным материалом для изучения могут служить фразеологизмы первой группы, т.е. адекватно соотносящиеся с точки зрения семантики, образа, структуры и стилистики. Они эквивалентны в полном смысле этого слова, и студентам знаком лексический ряд этих фразеологизмов, их семантика. На наш взгляд, следует вводить этот материал всегда в сопоставлении с фразеологизмами - эквивалентами родного языка. Наличие общекультурных, межъязыковых элементов во фразеологических системах изучаемого языка и родного языка учащихся помогает быстрому усвоению этого материала. Выделение слов-

символов, общих для фразеологизмов двух языков, -- эффективный способ подачи этого материала.

Подача фразеологического материала студентам-иностранцам имеет специфические особенности, проистекающие из общей специфики преподавания русского языка как иностранного.

Подача фразеологических единиц состоит из 2-х этапов:

- 1) раскрытие значения фразеологизма;
- 2) дальнейшее закрепление его с помощью упражнений, текстов и т.п.

Одним из важнейших моментов презентации ФЕ, основой их последующего правильного использования в речи учащегося является семантизация ФЕ, которая может осуществляться с помощью следующих приемов:

1. толкование (на русском языке, на родном языке учащихся);
2. перевод (пословный, адекватным словосочетанием или словом);
3. смысловая догадка с опорой на контекст.

Объяснение значения фразеологической единицы, как правило, не представляет значительной трудности, если преподаватель в достаточной степени владеет родным языком или языком-посредником студентов. И поэтому раскрытие значения фразеологической единицы в целом ряде случаев представляет собой перевод русского фразеологического оборота на тот или иной иностранный язык. В одном случае мы находим соответствующий эквивалент или аналог русского фразеологизма в иностранном языке. Это относится, в первую очередь, к фразеологическим единицам интернационального характера, основанным на библейских легендах, мифологических преданиях или исторических фактах, таких как: *ахиллесова пята*, *авгиевы конюшни*, *перейти рубикон* и др., а также к фразеологическим единицам полностью или частично совпадающим по своей образности с русскими фразеологизмами. Например: *потрясать оружием* — *blandir las armas* (исп.), *(идти) на своих двоих* — *(ir) en el coche de San Fernando* и др., в другом случае приходится прибегать к разным способам перевода, таким как перевод описательный, калькирование или буквальный перевод.

Особое место следует уделить национально окрашенной фразеологии, которая отражает национальную специфику языка, его самобытность и историю.

Национально окрашенная фразеология наиболее трудно усваивается иностранными студентами, поэтому для создания точного и полного образа фразеологической единицы необходимо дать подробный, исчерпывающий комментарий.

Например: фразеологизм *казанская сирота* означает: человек, прикидывающийся несчастным, обиженным, беспомощным и т.п., чтобы разжалобить кого-либо.

Комментарий: «После покорения Казанского Ханства в 1555 г. Иван Грозный обложил татарских ханов тяжелой данью: каждую весну они обозами привозил и свои дары. Но хитрые ханы с каждой весной уменьшали приношения, лицемерно жалуясь на недоборы, оскудение и пр. Для убедительности они старались одеваться попроще перед московским боярством. Во времена Ивана Грозного, ведшего многочисленные войны, в Москве было много сирот: грязные, в лохмотьях, они жили подаяниями, пели жалостные песни. Невольно сравнивая приbedняющихся казанских ханов с этими сиротами, москвичи прозвали их *казанскими сиротами*. С тех пор выражение *казанская сирота* обозначает любого приbedняющегося человека, который жалуется на свою судьбу» [Гаврин, 1963, с. 57].

На начальном этапе изучения русского языка даются только самые необходимые в повседневной жизни фразеологические обороты, широко распространенные в разговорной речи, такие как: *сложь руки, повесить нос, каша в голове* и т.п.

На продвинутом этапе изучения русского языка и особенно тогда, когда студенты начинают изучать курс русской литературы, необходимо последовательное введение и закрепление значительного числа фразеологических единиц.

Также необходимо, по возможности, отбирать словарный минимум фразеологических единиц в соответствии с чтением курса русской литературы.

Таким образом, студент дважды встречается с фразеологической единицей: на лекциях по литературе на русском языке и во время подготовки к занятиям по литературе, что плодотворно скажется на ее усвоении.

В качестве приемов усвоения и закрепления ФЕ могут быть предложены следующие упражнения:

1. Объясните значение выделенных в тексте фразеологизмов.
2. Вставьте пропущенные фразеологические единицы, выбирая их из данных отдельной, смешанной группы.
3. Из двух фразеологизмов с одинаковым опорным словом выберите подходящий по смыслу.
4. Объясните значение фразеологической единицы и составьте с ней предложения.

Упражнения могут строиться также с использованием антонимии, ложной омонимии и многозначности [Яранцев, 1985].

Вышеприведенные примеры, безусловно, не исчерпывают всех вариантов подачи и закрепления фразеологических единиц в процессе обучения русскому языку; они могут быть расширены и дополнены, исходя из конкретных задач определенного этапа обучения.

Обязательным условием усвоения фразеологической единицы является ее подача в контексте, что помогает правильному составлению предложения с фразеологическим оборотом.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сказать, что фразеологизмы представляют собой не только культурно-информативный источник, они содержат богатейший лингвистический материал, позволяющий на его основе изучать различные аспекты русской грамматики, синтаксиса, фонетики, лексики.

Литература

1. Гаврин С.Г. Изучение фразеологии русского языка в школе: пособие для учителя. Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. – 149 с.
2. Чебан В.П. Время включения фразеологических единиц в процесс обучения русскому языку, критерии их отбора и способы интерпретации // Материалы X Конгресса МАПРЯЛ, СПб., 30 июня - 4 июля 2003. - С.192-195.
3. Яранцев Р.И., Горбачева И.И. Сборник упражнений по русской фразеологии (эмоции и чувства человека). - М.: МГУ, 1985. - 92 с.

Н.П. Пушкова
Российский университет дружбы народов

СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ТЕКСТОВОГО И ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПОСОБИИ ДЛЯ СТАЖЕРОВ И АСПИРАНТОВ

Пособие «Русские купцы-меценаты» предназначено для работы со студентами-иностранцами подготовительного факультета [Крылова, Пушкова, 2011]. Данное пособие адресовано стажерам и магистрантам, продолжающим изучать русский язык. Как правило, они уже имеют определенный опыт общения в языковой среде. Обычно для таких студентов используют учебники и учебные пособия, которые обслуживают продвинутый уровень обучения. Так как данный контингент учащихся приходит на факультет с уже достаточно высоким уровнем языковой подготовки, представляемое пособие ориентировано на студентов, владеющих более высоким уровнем, а именно I Сертификационным.

Специфика представления текстового и грамматического материала в пособии для стажеров и магистрантов заключается в том, что здесь

представлены оригинальные частично адаптированные культурологические тексты, подкрепленные большим количеством грамматических упражнений.

В методике РКИ общепризнанным является тот факт, что изучение языка невозможно без изучения культуры и истории страны. Тексты пособия посвящены известным русским людям, которые сыграли выдающуюся роль в истории и культуре России, поэтому тематика текстов, как показывает практика, интересна и актуальна.

Это люди, которые занимались благотворительностью и меценатством, помогали художникам, музыкантам, артистам: Павел Михайлович Третьяков, который остался в русской истории как создатель первой галереи русского живописного искусства, названной в его честь Третьяковской галереи; Григорий Григорьевич Елисеев – купец и основатель торгового дома «Братья Елисеевы»; Сергей Иванович Щукин – московский купец и коллекционер искусства, собрание которого положило начало коллекциям французской живописи в Эрмитаже и Музее им. А.С. Пушкина; Савва Иванович Мамонтов – меценат, крупный промышленник, театральный и музыкальный деятель, основатель первой московской частной оперы.

По своей структуре пособие состоит из 5 уроков. В каждом уроке материал традиционно расположен следующим образом: сначала представлены предтекстовые задания, потом собственно сам текст и послетекстовые упражнения.

Предтекстовые задания направлены на снятие лексических трудностей при чтении и понимании текста, поэтому на этом этапе работа ведется на уровне морфологического состава слова и словосочетания. Используются следующие задания:

- Прочитайте синонимы и объясните, чем они различаются: купец и коммерсант, контора и офис, земляк и соотечественник.
- Прочитайте однокоренные слова и объясните их: век, вечный, вечность, увековечить.
- Прочитайте новые многозначные слова и объясните, какое значение будет прямым, а какое переносным: Дом рухнул. Благополучная жизнь рухнула.
- Познакомьтесь с глаголами и посмотрите, как изменяется значение глагола с изменением приставки: дожить (до чего?), нажать (что?), пережить (кого? на сколько лет?), зажить (как?).
- Прочитайте фразеологизмы и постарайтесь понять их значение: Сказано – сделано. Дети пошли в мать. Павел Третьяков был человеком привычки.
- Как вы понимаете исторические реалии: доходный дом, потомственный дворянин.

Данная лексическая работа помогает не только понять текст, но и значительно расширить лексическую компетенцию студента при определении лексических связей слов.

Следующий этап – это работа с текстом. Тексты, тематика которых представлена выше, подобраны с учетом их познавательной ценности и имеют целью выработать навыки самостоятельного чтения аутентичных текстов, что способствует повышению социокультурной компетенции студента. Также при работе с текстом предлагается извлечение основной и дополнительной информации, ее анализ. Следует подчеркнуть, что контроль понимания текста осуществляется с помощью ответов на поставленные вопросы по содержанию текста.

Послетекстовые задания, как правило, носят репродуктивно-продуктивный характер. Поскольку пособие предназначено не только для чтения, но и для речевого общения, в него введены грамматические и речевые упражнения. Все упражнения построены на лексическом материале и ситуациях, взятых из текстов, что способствует многократной повторяемости изучаемой лексики.

Большое внимание уделено упражнениям на трансформацию грамматических конструкций, так как это самая главная работа, которую должны делать учащиеся данного уровня обучения. Трансформационных упражнений достаточно много, система упражнений направлена на доведение их до автоматизма наряду с активизацией лексико-грамматического материала. Вот примеры некоторых из них:

- Замените пассивные конструкции активными: Большой роскошный магазин был открыт Елисеевым в Москве.

- Вставьте конструкцию «картины, купленные С.И. Щукиным» в предложения в нужном падеже:

1. В Пушкинском музее находятся... .

2. Вся Москва говорила... .

3. Коллекция ..., включает в себя произведения Пикассо, Матисса, Ренуара.

- Замените причастный оборот предложением со словом «который»:

В.М. Васнецов сказал: «Нужны личности, не только творящие в самом искусстве, но и создающие ту атмосферу, в которой может жить и развиваться искусство».

- Замените предложения с конструкциями времени, причины и цели сложными предложениями, используя соответствующие союзы:

1. После войны 1812 года Щукиным удалось сохранить свое состояние.

2. Фирма процветала благодаря организаторским способностям Григория Елисеева.

3. Для привлечения новых людей к строительству железных дорог в России Савва Мамонтов открыл свой павильон на Всероссийской выставке.

Характер лексико-грамматических упражнений, используемых в послетекстовой работе, включает следующие задания:

- Объясните значения слов: меценат, аристократ, искусствовед.
- Объясните значение подчеркнутых словосочетаний: С. Щукин оставил детям доброе имя.
- Объясните употребление глаголов движения в прямом и переносном значении: Торговля шла успешно. Он вел жизнь аскета.
- Прочитайте синонимы, которые различаются по интенсивности значения и по стилям употребления: сильный и могучий, старание и усердие.
- Прочитайте многозначные слова и объясните, какое значение будет прямым, а какое переносным: провалиться под лед, провалиться на экзамене.
- Прочитайте глаголы и посмотрите, как меняется значение глагола с изменением приставки: думать, подумать, продумать, задумать, придумать, передумать.
- Напишите антонимические словосочетания: вступить в дело, разорвать отношения.
- Употребите слова, стоящие в скобках, в нужном падеже: П. Третьяков интересовался ... (живопись русских художников).

Таким образом, представленные грамматические и речевые упражнения направлены на повторение наиболее трудных грамматических тем и развивают навыки логического выражения мыслей и умения делать выводы, обобщения и заключения на основе одного или нескольких текстов.

Кроме того, для сильных студентов предлагаются материалы по аудированию, созданные на основе документальных фильмов, и аутентичные материалы для дополнительного чтения, взятые из интернета.

Данное пособие прошло апробацию в сильных группах стажеров, магистрантов и аспирантов и показало хорошие результаты.

Работа с пособием стимулирует интерес к изучаемому языку и к стране изучаемого языка, дает фоновые знания и высокую мотивацию в изучении русской культуры.

Литература

1. Крылова Н.Ю., Пушкина Н.П. Русские купцы-меценаты. – М.: РУДН, 2011. – 62 с.

И.П. Родионова
Воронежский государственный университет
Институт международного образования

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО ОБЩЕНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА ПОДГОТОВКИ

Большинство преподавателей общенаучных дисциплин, ведущих предвузовское обучение иностранных студентов, являются авторами собственных учебников и учебных пособий. Учебные издания, позволяющие успешно реализовать цели обучения, требуют от автора осуществлять их создание с позиций ГОСТ и актуальных концепций и теорий педагогической науки. Проектирование учебника имеет многоаспектный характер, в том числе – проблему определения структуры учебника. При определении структуры учебника по общенаучным дисциплинам мы ориентируемся на понятия, принятые в дидактике, а также в системе стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу (СИБИД). Согласно этим понятиям, стандартную структуру учебника формируют следующие элементы: титульные листы, прикнижная аннотация, оглавление, введение, основная часть, заключение, библиографический список. В качестве дополнительных элементов учебное издание может включать предисловие, приложения, словарь терминов, список условных сокращений и т.п.

Современная дидактика рассматривает учебник как информационную модель педагогической системы, в котором должны быть отражены её отличительные особенности. Являясь автором и научным редактором учебников и пособий для иностранных студентов, мы пришли к определённым мнению о том, каким образом особенности педагогической системы предвузовской подготовки студентов-иностранцев могут быть отражены в требуемых элементах структуры учебника.

Начальный элемент структуры учебника – **Титульный лист** служит главным источником сведений об издании, название которого обязательно должно соответствовать тому названию дисциплины, которое приведено в рабочей программе. Так, например, в Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) студенты изучают такие дисциплины, как математика, биология. Титульные листы учебников (пособий): Биология. Человек (анатомия и физиология человека). Математика: основные понятия и термины математики.

Прикнижная аннотация даёт возможность установить основное содержание и назначение учебника, его особенности. В ней обязательно приводят сведения о том, программе какой дисциплины соответствует

издание, для какой категории учащихся предназначено данное издание. Согласно требованиям современной дидактики, для того, чтобы успешно реализовать цели обучения, учебник должен быть адресован учащимся той определённой педагогической системе, в которой протекает процесс обучения. Нельзя ожидать высокой эффективности от учебника по общенаучной дисциплине, разработанного как для российских, так и для иностранных студентов. Последнее, к сожалению, до сих пор ещё можно прочесть в аннотациях к ряду учебников, применяемых в системе предвузовской подготовки. Учебники, создаваемые в ИМО, ориентированы на потребности иностранных студентов предвузовского этапа обучения, что всегда обозначено в аннотациях к изданиям ИМО.

Оглавление информирует читателя о тематике издания, его рубриках. Оглавление включает в себя рубрики различных соподчинений – части, разделы, главы и пр. Рубрикация является одной из проблем создания учебника для иностранных студентов. Очень часто главы учебника содержат большой объём информации, создающий трудность в освоении нашими учащимися, только приступающими к овладению русским языком. Учёт уровня владения русским языком – краеугольный камень проектирования учебника для иностранных студентов. Главы учебника, информационный материал которых велик по объёму, лучше разделить на параграфы, объём которых будет доступен не только для восприятия, но и для репродукции учащимися.

Предисловие относят к дополнительному элементу структуры учебника, тем не менее, его, как правило, содержат все современные вузовские учебники. Главное назначение предисловия – охарактеризовать роль учебника в учебном процессе по данной дисциплине, раскрыть основные особенности данного издания, его отличия от предыдущих изданий. Кроме этого, в предисловии допускается: обозначить роль и значение дисциплины в образовательной программе, цели и задачи изучения дисциплины, методическую направленность его содержания, принципы отбора материала и построения учебника.

Последнее, а именно принципы отбора материала и построения учебника, на наш взгляд, должны быть непременно отображены в предисловии к учебнику для иностранных студентов. Принцип учёта уровня владения языком обучения, а также другие принципы, сформулированные в теории обучения общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке, служат основой проектирования всех учебников в ИМО [Сурыгин, 2000]. В предисловии необходимо также указать и на такую особую методическую составляющую учебника, как наличие в нём лингвометодического аппарата – главную особенность учебника для иностранных учащихся, отличающую учебник по общенаучным дисциплинам от соответствующих учебников для русских учащихся [Родионова, 2010].

Предисловие может включать в себя методические указания по работе с учебником, что, как мы полагаем, в предисловии к учебнику для иностранцев должно иметь характер обязательного требования к его содержанию. Следование рекомендациям методических указаний облегчает студентам восприятие информации учебника, задаёт определённый алгоритм последовательности действий, что, безусловно, оптимизирует работу с учебником. Рекомендации, содержащиеся в учебных изданиях ИМО, описывают последовательность работы с материалом учебника, разъясняют смысл шрифтов, кеглей, специальных символов (пиктограмм).

Введение представляет собой вступительную часть основного текста, которая, прежде всего, вводит читателя в проблематику учебной дисциплины. Введение учебников для русских учащихся, как правило, включает исторические сведения, современные тенденции развития определённой области научных знаний, актуальность и значимость учебной дисциплины. Очевидно, что в силу недостаточного владения иностранными студентами русским языком, не все перечисленные аспекты могут быть освещены во введении к основным текстам учебника. Весьма странно читать в учебнике для студентов-иностранцев, только приступающих к изучению русского языка, подробную характеристику основных исходных понятий, или же широкую содержательную характеристику изучаемой дисциплины. Мы полагаем, что для подготовки студента-иностранца к восприятию материала достаточно охарактеризовать объект конкретной науки, сообщить сведения о том, что будет изучать студент в ходе обучения.

Основная часть учебника состоит из совокупности учебных элементов – тем, оформленных в виде разделов, глав, параграфов и пр. Структура учебного материала каждой темы включает учебный текст, контрольные вопросы и задания. Поиск путей повышения эффективности обучения привёл к потребности расширения структуры учебного материала. Основные тексты в учебниках ИМО предваряют словники (перечни новых слов и словосочетаний), а также примеры языковых конструкций, впервые вводимых в текстах. Опыт работы показал, что подобная информация облегчает восприятие последующего материала текста, позволяет акцентировать внимание студента на новые слова, которые необходимо запомнить, способствует лучшей ориентации студента в системе падежей, помогает студентам осознанно применять определённые языковые конструкции в своей речи. Мы полагаем, что наличие словника, выделение примеров конструкций, типичных в изложении материала определённой области научных знаний, должны стать обязательными компонентами основной части учебника.

Среди компонентов структуры учебного материала главную роль играет текст. Последний условно делят на основной, дополнительный и

пояснительный тексты. Характеристика требований, предъявляемых к текстам, не входит в область задач данного сообщения. Поясним лишь наши представления о том, как специфика образовательной программы для иностранных граждан может быть отражена в отдельных видах текстов.

Основной учебный текст представляет собой дидактически и методически обработанный материал, главный источник информации, раскрывающий содержание учебной программы. Мы полагаем, что объём основных текстов должен определяться уровнем владения студентами русским языком. Совершенно неправомерно существующее у ряда преподавателей мнение о том, что начальные тексты учебника по общенаучным дисциплинам студент пересказать не готов. Всё зависит от мастерства автора изложить материал доступным образом для восприятия и репродукции студентами-иностранцами. Несомненно, каждый основной текст должен представлять собой относительно законченный тематический материал, в не зависимости от того, из скольких предложений он состоит.

Пояснительные тексты содержат популяризаторскую информацию, исторические справки, примеры использования результатов данной области научных знаний и пр. Как правило, их располагают на той же странице, что и основной текст. В учебниках по общенаучным дисциплинам в качестве пояснительных текстов часто используют тексты об учёных, результаты исследований которых стали фундаментальными понятиями и законами науки.

Дополнительные тексты расширяют границы предметной области за счёт введения различных по характеру материалов – информационных, статистических, исторических и пр. Дополнительные тексты в основном размещают в конце разделов, в приложениях. Особым видом дополнительных текстов являются иллюстрации, таблицы, формулы, которые размещают или в границах основного текста, или в приложениях. Использование формул и таблиц, иллюстраций, в учебнике для иностранных студентов имеет неоспоримое значение. В учебниках по физике и химии, математическим дисциплинам, они служат символической формой обозначения ведущих понятий и законов, способствуют систематизации знаний. Кроме того, являясь одним из видов наглядных средств обучения, именно они служат основным средством семантизации лексики, облегчают запоминание терминологии.

Основную часть учебника завершают контрольные вопросы и задания к основному тексту. Особенность проектирования вопросов определяется коммуникативной компонентой цели предвузовской подготовки. Отвечая на вопросы к тексту, студенты не только закрепляют усвоенные знания, но и вырабатывают определённые речевые умения, прежде всего – сообщающие, которые относятся к числу наиболее используемых элементов коммуникативной деятельности при обучении общенаучным дисциплинам. Облегчить формирование сообщаемого умения можно

путём составления вопросов в строгом соответствии с последовательностью изложения материала.

Заключение завершает изложение материала учебной дисциплины, его основными задачами являются обобщение знаний, акцентирование на главных фундаментальных понятиях курса. Как правило, учебники и учебные пособия для иностранных студентов заключения не содержат. Мы полагаем необходимым обязательное включение заключения в структуру учебника для студентов-иностранцев, большинство из которых не обладает умением обобщать, выделить основное в тексте. Изучение информации заключения даст учащимся ориентир в формировании этого логического умения, и продемонстрирует, что из изученного материала действительно является главным.

Библиографический список в учебнике содержит литературу, которую автор учебника рекомендует для более глубокого изучения материала дисциплины. Сюда включают издания, созданные в последние 5 – 10 лет, и имеющие, как правило, грифы УМО, Минобрнауки. На наш взгляд, предпочтение надо отдавать изданиям, язык изложения которых будет доступен для иностранных студентов.

В завершение отметим, что учебники, создаваемые преподавателями ИМО ВГУ, всегда содержат систематическое изложение учебной дисциплины и соответствуют учебной программе, на основе которой они разрабатываются. Если такие издания, в том числе их структура, отвечают требованиям ГОСТ, СИБИД, современным теориям дидактики в сфере предвузовского обучения студентов-иностранцев, они могут утверждаться официально в качестве базового учебника по дисциплине.

Литература

1. Родионова И. П. Лингвометодический аппарат как специфическая особенность учебника по естественно-научной дисциплине для иностранных студентов предвузовского этапа обучения / И. П. Родионова // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции / СПб. – Полторацк, 2010. С. 252 – 260.
2. Сурыгин А. И. Основы обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб: Издательство «Златоуст», 2000. – 230 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Основная задача предвузовского обучения иностранных граждан состоит в том, чтобы подготовить студентов к дальнейшему обучению в вузе. Роль обучаемого в процессе обучения заключается в переходе от пассивного потребления знаний к активному их применению – формулировке проблемы, анализу путей их решения, поиску оптимального результата и доказательству его правильности.

Достаточно часто в Россию приезжают в основном абитуриенты, которые по уровню развития и полученному на родине образованию не могут рассчитывать на обучение на Западе.

Предлагая и без того слабым студентам обучение на новом для них языке, подготовительный факультет не обеспечивает общетеоретической подготовки, необходимой для постижения структурных компонентов познавательной деятельности в дальнейшем обучении. Поэтому проблема качества образования подготовительных факультетов решается на уровне приблизительных оценок, что вызывает совершенно справедливые упреки вузов.

Довольствуясь любым, даже слабым контингентом, который направляется в Россию, необходимо вложить дополнительные средства в методическое и техническое обеспечение учебного процесса, чтобы не считаясь со временем и затратами, обеспечить каждому студенту доступность программ, раскрыть и развить потенциальные возможности каждого.

Общеизвестно, что положительных результатов в обучении можно достичь только тогда, когда у студентов существует внутреннее побуждение к обучению, т.е. мотивация. Необходимо умелое поддержание мотивации в процессе всего курса обучения, а это достигается в значительной мере способом организации учебной деятельности (технологиями обучения, организацией самостоятельной работы, правильной организацией контроля знаний и т.д.).

Физика как общеобразовательный предмет должна представлять собой в первую очередь не сумму знаний, необходимых каждому человеку, а образцы способов деятельности достижения человеческого ума в разрешении реальных проблем на пути познания мира, овладения его законами.

Таким образом, приобретение системы знаний о мире и его законах, умение применять эти законы на практике остается одной из целей обучения каждого студента.

Студенты, которые просто запоминают, зазубривают перед экзаменом материал, быстро его забывают. Важную роль в запоминании материала играет самостоятельная работа под руководством преподавателя и внеаудиторная самостоятельная работа.

Самостоятельная работа иностранных студентов является необходимой и важной составляющей учебной работы. Она имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков и приобретение новых знаний. Наиболее прочными являются знания, полученные студентом самостоятельно, когда он сам разбирается в понятиях и фактах, приобретая дополнительную информацию, анализирует ее, расширяет круг знаний, либо их упорядочивает.

Современные условия диктуют необходимость использования компьютерных классов для проведения внеаудиторной самостоятельной работы. Для этого разработаны тестовые задания по физике и лабораторные занятия. В них имеются не только задачи, но и вопросы на логическое мышление, когда студент должен показать не только знания данной темы, но и связь ее с законами природы. Запоминание происходит за счет включения преобразуемых новых знаний в систему. При такой переработке всего ранее усвоенного преодолеваются забывание и раздробленность отдельных частей урока.

Большую роль в организации самостоятельной работы играет контроль, который в идеале выполняет две функции – контролирующую и обучающую. Контроль позволяет систематически получать информацию об усвоении учебного материала, объективно оценивать и корректировать ход учебной работы.

На основе этой информации можно определить уровень подготовки студентов, оценить их работы, изменить приемы обучения, скорректировать задания отстающим и успевающим студентам. Кроме того, знакомство с физическими явлениями и законами физики закрепляются не только при решении задач, но и при проведении самых простых экспериментов. При проведении эксперимента у иностранных студентов формируется понятие дисциплины. В этой связи создание лабораторного практикума по физике играет значительную роль. Анализ полученных данных студентами результатов помогает развивать и модернизировать процесс обучения.

Современное поколение студентов имеет возможность получения информации не только на бумажных носителях в книжном варианте, но и в электронном варианте с использованием современных достижений компьютерной техники. В связи с этим возможность использования в лекциях мультимедийных презентаций представляется нам очень актуальной. Мультимедийная презентация позволяет вносить в лекционный материал новейшие сведения, касающиеся всех аспектов

специальности, а также, что немаловажно, позволяет каждому лектору корректировать подачу материала.

Лекции, прочитанные с использованием мультимедийного демонстрационного материала, вызывают живой интерес у студентов не только к прочитанному материалу, но и к дисциплине в целом.

В условиях жестких временных рамок и невозможности поводить все опыты, появляется возможность наглядной и неоднократной демонстрации разнообразных физических опытов, процессов, явлений с возможностью остановки в любой момент времени и дополнительного объяснения происходящего.

Современная система управления образованием должна стать информационно и технологически оснащенной, нацеленной на обеспечение основных целей образования, его доступности высокого качества и эффективности.

Инновационные технологии - это особый вид профессиональной деятельности, направленный на достижение конкретной цели и методов управления системой образования на всех уровнях.

Литература

1. Гузеев В.В. «Планирование результатов образования и образовательная технология». М.: Народное образование, 2000.
2. Коряковцева Н.Ф. «Современная методика организации самостоятельной работы, изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002.

Н.А. Семенова
Российский университет дружбы народов

ВОПРОСЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В современной практике преподавания русского как иностранного фразеологическому аспекту уделяется большое внимание. Но, несмотря на обоснованность использования фразеологии в преподавании русского языка как иностранного (далее РКИ), в современной методике сохраняются большие трудности, связанные с процессом обучения и овладения русской фразеологией. Это связано с тем, что фразеологический оборот представляет собой значимую единицу, состоящую из двух и более устойчивых компонентов, для которой характерна своя собственная семантика (целостность значения), существующая у нее сама по себе, независимо от значений составляющих ее компонентов. В смысловом плане фразеологические обороты выступают как единое целое. Одним из

существенных признаков фразеологизма является их образность, переносное значение компонентов как средство выразительности. Очень часто учащиеся, особенно иностранные, воспринимают фразеологизм в прямом смысле, не улавливая переносного значения.

Для того чтобы различать фразеологизмы, совпадающие по форме со свободными словосочетаниями, необходимо их сопоставить. Это особенно важно в методических целях. Сопоставительное изучение фразеологизмов, являясь основой методики обучения иноязычной фразеологии, позволяет не только прогнозировать интерференцию бесконечного множества фразеологических единиц, но и методически интерпретировать языковой материал, исходя из конкретных целей и задач обучения РКИ.

Говоря об аспекте преподавания фразеологии в иноязычной аудитории, выделяют следующие основные задачи: расширение запаса ФЕ в речи учащегося, тренировку адекватного понимания ФЕ в заданиях по различным видам речевой деятельности, развитие и формирование языковой личности учащихся в процессе изучения и усвоения фрагментов фразеологической картины мира изучаемого языка.

Многие исследователи отмечают важность сопоставительного изучения лингвистических особенностей фразеологии изучаемого языка не только для теоретического аспекта, но и для практики обучения РКИ. Конечно, в процессе обучения необходимо учитывать и такие методические параметры, как психолого-педагогические особенности учащихся, связанные с этапом обучения, численностью группы, возрастом учащихся, количеством учебных часов и другие. И лингвистические и психолого-педагогические особенности определяют параметры практической работы в иностранной аудитории. К ним относятся приемы и способы презентации учебного материала, его минимизация, прогнозирование интерференции с учетом типичных ошибок, формы и методы активизации фразеологических оборотов в русской речи иностранных учащихся. Обучение русской фразеологии так же, как и другим лексическим единицам, должно осуществляться в соответствии с принципом коммуникативной направленности обучения русскому языку.

Обучение фразеологии следует организовывать, исходя из реальных условий и соблюдая комплексный подход в обучении РКИ. Определение уровня владения русской фразеологией является необходимым реальным условием обучения РКИ. Знание русской фразеологии определяется на основе тестирования, анкетирования, в процессе бесед и наблюдений на практических занятиях. Показателем реального уровня владения фразеологией русского языка являются ошибки, допущенные информантами. Ошибки употребления ФЕ в речи обусловлены сложностью фразеологической системы русского языка. К типичным ошибкам в области употребления фразеологизмов иностранными учащимися относятся следующие:

1) восприятие фразеологизмов не как целостных, устойчивых сочетаний, а как свободных словосочетаний, таких, как, например, «бросать на ветер», «пустить корни»;

2) употребление одного из компонентов ФЕ в свободном словосочетании, например, вместо «курам на смех» – «людям на смех», вместо «искать ветра в поле» - «искать зерно в поле»;

3) контаминация, т.е. употребление части одного фразеологизма с частью другого, например, вместо «кондрашка хватил» и «падать в обморок» употребляют «обморок хватил», вместо «выбивать дурь из головы» и «выскакивать из головы» употребляют «дурь выскочит».

4) неправильный подбор синонимичных выражений к ФЕ из-за незнания семантики ФЕ, например «рукой подать» - легко, «кот заплакал» - несчастье.

5) слабое владение паронимией, особенно в пословицах и поговорках, например, ошибочное употребление «умную голову издалека видно» вместо «умную голову почитают смолоду».

Помимо изучения ошибок употребления ФЕ, методическая интерпретация русской фразеологии в учебных целях требует учитывать, какие ФЕ знает учащийся на родном языке к началу обучения РКИ. Эти знания необходимы, чтобы успешно соотносить знакомые ФЕ родного языка с русскими ФЕ, представленными в учебниках по РКИ, тем самым используя транспозицию и успешно преодолевая интерференцию.

С учетом лингвистических особенностей ФЕ русского и иностранного языков осуществляется презентация, усвоение и закрепление фразеологического материала в речи учащихся.

Важнейшим моментом презентации фразеологизмов и основой их дальнейшего правильного употребления в речи является семантизация. Существует ряд приемов семантизации ФЕ: толкование (на русском и на родном языке), перевод (пословный или адекватным словосочетанием / словом, используя языковую догадку), комментарий (этимологический, коммуникативно-прагматический, лингвокультурологический), наглядность (слуховая, зрительная, ситуативная), использование синонимов и антонимов.

Обычно эти приемы применяются в комплексе, в различных сочетаниях с привлечением контекста из художественных текстов.

Использование комплексного приема, выполнение упражнений с использованием ФЕ на основе контекста формируют «фразеологическую зоркость», которая в сочетании с языковой догадкой подготавливает учащихся к правильному восприятию ФЕ в оригинальных текстах.

Важную роль в процессе интерпретации фразеологии в методических целях играет тематическая группировка ФЕ. Группируя фразеологический материал по определенным темам, можно также использовать сопоставление ФЕ русского и родного языка учащихся,

принцип концентризма и аспектной актуализации лингвистических особенностей фразеологических оборотов (с использованием материалов словарей и художественных текстов).

Списки ФЕ могут быть представлены в различной форме: в алфавитном порядке по первому слову ФЕ, в алфавитном порядке по опорным словам и т.д. На основе тематических списков ФЕ, как и на основе фразеосемантических полей с однотипными компонентами ФЕ, осуществляется активизация фразеологизмов в русской речи иностранных учащихся.

Еще одним из важных вопросов методической интерпретации в процессе обучения является минимизация учебного материала. В настоящее время индивидуализация и гуманизация процесса обучения позволяют преподавателю и учащимся выбирать из предложенного множества ФЕ то, что близко пониманию каждого из них. Поэтому определенных жестких рамок в определении фразеологического минимума не существует.

При отборе ФЕ и определении минимума преподавателю необходимо ориентироваться на уровень владения русским языком, количество часов, а также учитывать интересы учащихся.

Таким образом, решая проблему организации и методической интерпретации фразеологического материала в учебных целях, необходимо учитывать следующее: результаты сопоставительной фразеологии, реальный уровень владения обучаемых русским языком, временную ограниченность аудиторных занятий, объем и структуру фразеологического материала, предложенного к изучению.

И.В. Сипунова, Н.Г. Ваганова
Российский университет дружбы народов
И.И. Антонникова, Е.П. Гаврилова
ГИРЯ им. А.С. Пушкина

СЛОЖНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Уже много лет образование в России держится на высоком уровне, не уступая Европе и Америке, оно привлекает все больше и больше иностранных студентов своей ценовой политикой и доступностью.

Приезжая из разных стран, молодые люди сталкиваются не только с таким явлением, как языковой барьер, но и с новыми климатическими условиями, непривычной едой, питьевой водой, жизнью без родных и близких, а также проживанием и общением с другими студентами в общежитии.

Приспособление к новым условиям жизни – адаптация – неблагоприятно сказывается на здоровье и психологическом состоянии студентов. Молодые люди растеряны и беспомощны, поэтому очень важно, чтобы в этот нелегкий для них адаптационный период рядом с ними находился преподаватель, который бы был помощником и наставником. Задачей преподавателя является минимизировать трудности прохождения этого периода и облегчить вхождение студентов в новую социокультуру. Важнейшим фактором адаптации является быстрое овладение языком страны обучения. Одним из главных инструментов и помощником в изучении языка является погружение в социокультуру, изучение обычаев, традиций и желание понять менталитет, т.к. последнее напрямую влияет на формирование, развитие и эволюцию языка.

Преподаватель должен обучать иностранных студентов нормативному коммуникативному поведению как вербальному, так и невербальному. «Без знания норм коммуникативного поведения коммуникативная компетентность будет неполной» [Стернин, 1999, с. 50]

Основной целью приезда студентов является получение знаний, т.е. вхождение в учебный процесс. Задача преподавателя состоит в создании такой атмосферы, которая максимально увеличивает долю непосредственного участия самого студента в изучении языка. Учащийся должен постоянно работать самостоятельно, повышая уровень своих знаний. На этом этапе преподаватель помогает студенту овладеть методикой самостоятельной работы. «Значимость самостоятельной работы должна превышать значимость аудиторной работы» [Деревцова, 2007, с. 71]. Для эффективной адаптации иностранных студентов в чужой стране преподавателю следует:

- 1) создавать реальные языковые ситуации, инициировать диалоги, связанные с особенностями современной России;
- 2) обсуждать вопросы и темы, которые имеют первостепенное значение для обучаемых студентов;
- 3) мотивировать студентов к участию в коммуникации;
- 4) организовывать воспитательную работу.

Поэтому от преподавателя требуется тактичность, терпеливость и настойчивость. Также преподаватель должен развивать общечеловеческие ценности, такие, как совесть, долг, честь, милосердие, справедливость, порядочность и сочувствие. Эмоциональная культура как компонент педагогической деятельности включает систему знаний, умений, навыков, направленных на адекватность эмоциональных реакций.

Одной из главных задач преподавателя является приобщение иностранных студентов к русским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности.

Одним из видов внеучебной работы со студентами–иностранцами является экскурсионная работа, способствующая ознакомлению студентов

с культурно-исторической и художественной ценностью России: посещение музеев, выставок, театров и организация встреч с известными людьми, посещение российских общеобразовательных школ, где студенты рассказывают о своих странах, отвечают на вопросы российских учащихся и, в свою очередь, узнают многое о жизни и учебе российских школьников. Такие мероприятия позволяют студентам легче и быстрее адаптироваться в чужой стране. Немаловажным является проведение бесед на разные темы, например, обсуждение правил поведения в русском социуме и в общежитии. Также важна организация работы по формированию здорового образа жизни: проведение бесед о вреде табакокурения и наркомании, злоупотреблении алкоголем. Следует отметить, что проведение олимпиад по русскому языку и организация уроков-конcertов повышает не только уровень языковых знаний, но и уровень знаний в страноведении, географии и истории России, помогает учащимся преодолеть «языковой барьер» и использовать накопленные знания в диалогах в повседневной жизни. Одним из наиболее интересных и познавательных concertов является урок-concert «Мы говорим и поем по-русски», праздник национальных костюмов и дни национальных культур.

Таким образом мы обозначили основные адаптационные проблемы на начальном этапе обучения и постарались дать некоторые рекомендации по их преодолению.

Гуманистический подход и профессиональное решение этих проблем служит престижу нашего образования и его конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг.

Литература

1. Стернин И.А. Коммуникативное поведение как аспект обучения иностранному языку/ Иностранные языки в современной социокультурной ситуации. Материалы региональной научно-методической конференции «Новые идеи в преподавании иностранных языков в школе и вузе», 1999. – 97с.
2. Деревцова С.Н. Концептуальные подходы к подготовке личностнозрелого специалиста/ С.Н. Деревцова. – Высшее образование сегодня, 2007. - №3. - 90с.

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В преподавании РКИ важным считается преподавание языка в четырех видах речевой деятельности, а именно: аудирование, говорение, письмо и чтение. Огромный накопленный опыт в преподавании РКИ позволяет использовать традиционные подходы, однако в настоящее время весьма важным, на наш взгляд, становится поиск новых форм презентации материала и, что особенно важно, серьезный подход к содержанию учебного материала. В связи с общей тенденцией к снижению аудиторной нагрузки мы сталкиваемся с тем, что среди всего многообразия учебных пособий для самостоятельной работы трудно найти именно то, которое способствовало бы лучшему закреплению материала для самостоятельной работы.

В процессе обучения аудированию иностранцы работают с учебными материалами, содержание которых нельзя услышать в современной разговорной речи и применить полученные знания на практике. Тексты должны читать исключительно носители языка, с хорошей дикцией, которые должны быть в курсе специфики преподавания РКИ и произносить все звуки четко, не проглатывая окончания и правильно расставляя ударения. Тексты для аудирования должны содержать короткие предложения и простую, современную лексику, с одной стороны, отвечающую требованиям I сертификационного уровня и способствовать развитию коммуникативных навыков у обучающихся.

С теми же проблемами преподаватель РКИ сталкивается при обучении говорению. Необходимо моделировать современные диалоги, отвечающие реалиям жизни, чтобы иностранец мог легко адаптироваться в русскоговорящей среде и понимать, что от него хотят в конкретной ситуации и правильно сформулировать ответ. При обучении говорению обязательно нужно приводить синонимические ряды и аналогии, возможно, на языке обучающегося. Большую помощь при говорении окажут наглядные пособия, отработка конкретных ситуаций и заучивание скороговорок (скороговорки помогают лучше понимать быструю русскую речь, а также произносить многие звуки правильно и быстро даже в самых сложных буквенных комбинациях).

Обучение письму на этапе элементарного и базового уровня, возможно, станет более эффективным при создании рабочих тетрадей по выработке навыков письменной русской речи, которые будут включать специальные упражнения по обучению каллиграфии и отработке навыков письма. При выполнении этой задачи поможет использование прописей

для подготовки детей к школе, где четко показана точка начала и направление написания букв стрелками. В качестве одного из приёмов отработки написания букв, а впоследствии и слов, сначала предпочтительно использовать упражнения для тренировки неразрывного написания прописных букв, связанные с обведением пунктирных букв и слов, а затем уже приступать к самостоятельному письму. Существующие прописи для взрослых не дают полного представления о написании букв и не очень актуально для начального этапа обучения письму. Использование прописей с направляющими стрелками, пунктирными буквами и примерами для самостоятельного написания слов на более позднем этапе обучения, освобождает преподавателя от написания данного материала лично, что очень экономит время на аудиторных занятиях.

При обучении чтению проблема остается той же, т.к. встречаются тексты, в которых используются лексика и грамматика, относящиеся к разговорному стилю современного русского языка. Кроме того, существуют сборники текстов, содержащие неадаптированный материал из произведений русской литературы, которые требуют дополнительной работы со стороны преподавателя по составлению глоссария по истории русского языка.

В настоящее время в связи с развитием и активным использованием Интернет-ресурсов возникает необходимость создания учебного комплекса нового типа, включающего в себя наглядное пособие с приложениями: диском с поурочными видеоматериалами и рабочие тетради. При создании данного комплекса необходимо использовать всё многообразие принципов и традиций теории и практики преподавания РКИ.

Универсальное пособие для обучения РКИ будет пользоваться огромным успехом среди любого контингента обучающихся, и мы сможем добиться повышенного интереса к русскому языку, вызванного не только политической ситуацией или социальным заказом.

А.Д. Сойникова
Гос ИРЯ им. А.С.Пушкина

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП, МЕДИКО- БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Чтобы добиться качественной подготовки иностранных учащихся по избранной специальности, в частности, будущих студентов медико-биологического профиля, на кафедре практики русского языка как иностранного (далее РКИ) Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина реализуется комплексный подход в обучении русскому языку будущих врачей.

Подход – базисная категория современной методики РКИ, определяющая «стратегию обучения и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [Вяжюнев, 1984].

Комплексный подход к решению задач, связанных с обучением русскому языку инофонов предвузовского этапа, с нашей точки зрения, означает совокупность мер, стратегий и тактик, методов обучения. Комплексный подход осуществляется в двух планах: с одной стороны, в организации и руководстве учебной деятельностью и, с другой стороны, собственно в учебном процессе.

Прежде всего идея комплексности реализуется в программе для студентов медико-биологического профиля, которая носит название «Комплексной программы», так как предполагает параллельное изучение языка общего владения и научного стиля речи. На кафедре ведётся многоаспектная, поэтапная комплексная подготовка будущих студентов-медиков, которые практически после вводно-грамматического курса (на 8 – 9-й неделе) приступают к изучению языка специальности (химии, биологии, анатомии).

Кроме того, для интенсификации процесса обучения РКИ создан учебно-методический комплекс (УМК), который включает также календарно-тематический план, учебно-методические пособия по обучению аудированию, по тестовому комплексному контролю и формированию навыков самостоятельной работы как в сфере общего владения, так и в учебно-научной деятельности. Помимо этого, УМК составляют «Рабочая тетрадь студента-медика (часть 1, часть 2) и экзаменационные материалы по практическому курсу и по языку специальности (математика, физика, химия, биология, анатомия).

Преподаватели кафедры, работающие с данным контингентом учащихся, исходят из принципа равновесности и одинаковой значимости в обучении всем видам речевой деятельности на материале научного стиля речи. Однако практика показывает, что наибольшую сложность в формировании аспектных речевых навыков вызывает аудирование, сопровождающееся напряжённой работой памяти.

Накопленный опыт и планомерная, последовательная работа по обучению языку специальности заложили основы для создания пособия по обучению аудированию [Сойникова, 2008, 2009]. Стратегия обучения аудированию, предложенная автором, представляет собой систему пошаговых алгоритмов речемыслительных операций по формированию навыков и умений в аудировании учебно-научной речи.

В процессе обучения РКИ неотъемлемым и важнейшим компонентом является контроль. Последнее десятилетие в России широкое применение получил контроль методом теста.

На кафедре практики РКИ созданы учебно-методические пособия «Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной

работы», часть 1 и часть 2 [Сойникова, 2012, 2014]. Пособия адресованы преподавателям РКИ и иностранным студентам, желающим овладеть языком повседневного общения в объёме элементарного и базового уровней и получить соответствующий сертификат.

В пособиях даны методические рекомендации; каждый комплексный тест функционально подразделяется на 5 специализированных субтестов по аспектам языка (лексика, грамматика) и речи (аудирование, говорение, чтение и письмо). Каждый субтест снабжён ключами и параметрами оценивания в зависимости от объектов контроля. Необходимо подчеркнуть, что данные пособия служат средством адаптации иностранных учащихся предвузовского этапа к условиям обучения в российских вузах, в которых широко применяется способ контроля знаний как по русскому языку, так и по спецдисциплинам.

Успешность овладения неродным языком зависит от усилий самого учащегося, а проблемы повышения удельного веса самостоятельной работы и её активизации приобретают исключительную актуальность. На предвузовском этапе у инофонов под руководством преподавателей закладываются рациональные способы усвоения лексики, грамматики, овладения речевыми умениями в чтении, аудировании, говорении, письменной речи. Применение вышеназванных пособий на предвузовском этапе позволяет научить студентов осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем - с научной информацией и сформировать навыки самокоррекции и самообучения.

Вместе с тем организация учебно-методического процесса в условиях единого европейского образовательного пространства ставит перед преподавателями-русистами новые задачи по оптимизации обучения РКИ с использованием новых информационных технологий.

В Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина в рамках программы «Образование на русском» создано электронное пособие по языку специальности (профмодуль «Биология») [Сойникова, 2014].

Задачи обучения по данному пособию заключаются в том, чтобы предложить систему специализированной подготовки по РКИ на материале научного стиля речи (подстиль – язык биологии); овладеть языком специальности как средством общения, познания, получения научной информации в объёме, обеспечивающем свободное восприятие и понимание учебно-научного дискурса.

Данный контент по языку биологии содержит приложение, в которое включены: 1) общенаучная лексика; 2) терминологический минимум по теме; 3) глаголы изучаемой темы; 4) грамматический комментарий; 5) оформление научного текста (последовательность изложения, сопоставление фактов, аргументация, указание на источник информации, вывод и т.д.); 6) практикум.

Важно отметить, что основу любого электронного учебно-методического ресурса составляет оболочка, платформа, или программное обеспечение. К электронному пособию по языку специальности такую программную оболочку предоставила фирма «Унивеб». Был разработан шаблон, на основании которого осуществлялось атрибутирование контента по языку биологии. Кроме того, фирма обеспечила отрисовку иллюстраций и слайдов, а также других необходимых мультимедийных компонентов для включения составной частью в Онлайн-курс.

Систематизация грамматического материала, создание тактической модели учебного процесса, базирующейся на корреляции бихевиористского, индуктивно-сознательного и когнитивного принципов обучения РКИ, применение современных информационных технологий служат реализации комплексного подхода в подготовке иностранных слушателей предвузовского этапа.

Таким образом, на этапе предвузовского обучения осуществляется многоаспектное пошаговое последовательное овладение русским языком в объёме, обеспечивающим необходимую языковую базу, комплекс предметных знаний и социально-психологическую адаптацию для поступления в российские вузы.

Литература

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.
2. Сойникова А.Д. Обучение аудированию. Пособие по языку специальности (этап предвузовской подготовки, медико-биологический профиль). Ч. 1, химия – М., 2008, ч. 2, биология – М., 2009. С. 1-74.
3. Сойникова А.Д., Казанская О.Н. Тестовый контроль навыков и умений в аудировании. Ч. 3, биология – М., 2009. С. 1-110.
4. Сойникова А.Д., Гаврилова Т.П., Игнатьева М.В., Шабалина Л.Н. Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной работы (практический курс русского языка как иностранного, элементарный уровень, ч. I, изд. II) - М., Икар, 2012. С. 1-289.
5. Сойникова А.Д., Караджев Б.И., Сапегин А.И., Кравцова Т.В., Денисова Т.В. Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной работы (практический курс русского языка как иностранного, базовый уровень, ч. II) - М., Икар, 2014. С. 1-248.
6. Сойникова А.Д., Караджев Б.И. Электронное пособие по языку специальности (профмодуль «Биология») – М., Унивеб, 2014. С. 1-400.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДВИЖНОМУ УДАРЕНИЮ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Одной из важнейших характеристик русского словесного ударения является его подвижность, которая заключается в изменении места ударения при образовании грамматических форм слова. Подвижным считается такое ударение, которое в процессе формообразования перемещается на другой слог, на другую морфему по сравнению с исходной формой слова. Подвижное ударение является дополнительным средством образования грамматических форм наряду с аффиксацией – основным средством формообразования.

Многообразие типов подвижного ударения в русском языке, различные теоретические подходы к классификации акцентных типов, недостаточная методическая разработанность вопроса об обучении иностранцев подвижности русского ударения создают объективные трудности при обучении иностранных учащихся русскому подвижному ударению.

Трудности, связанные с овладением подвижным ударением, зачастую остаются непреодоленными, так как учащиеся не усваивают закономерностей перехода ударения, что приводит к ошибкам акцентно-ритмического характера.

Иностраный учащийся обычно воспринимает слово в исходной форме, запоминает его звуковой и ритмический облик, т.е. последовательность слогов и расположение ударных и безударных слогов. Ударение исходной формы становится для учащегося иностранца существенным признаком слова во всех его словоформах. Будучи незнакомым с явлением подвижности русского ударения, он естественно стремится сохранить ударение уже известной ему исходной формы слова в других формах данного слова, с которыми он знакомится постепенно в процессе обучения.

Если не обратить внимание учащегося на переход ударения при образовании грамматических форм слова, не провести специальные тренировки, акцентно-ритмические нарушения в речи учащегося неизбежны.

К сожалению, в практике преподавания русского языка распространена точка зрения, что ударение, в том числе и подвижное, должно запоминаться механически, без объяснения правил и без специальных тренировок. В некоторых случаях у учащихся иностранцев создается впечатление, что правил перехода ударения просто не

существует, надо запоминать место ударения в каждой отдельной словоформе.

Говоря об учебниках русского языка для иностранцев, следует отметить, что в некоторых из них представлены сведения по русской акцентологии, но система в их подаче отсутствует; не объяснены закономерности перехода ударения в различных грамматических формах, указания на переход ударения имеются только у части грамматических форм, акцентно-ритмические ударения не связаны с изучением грамматики.

В некоторых случаях в учебнике есть указание на переход ударения в определенных формах, но правила перехода, его закономерности не описаны.

Но большинство имеющихся в учебниках упражнений ограничивается в основном наблюдением явлений перехода ударения в определенных формах слов и заданиями имитативного характера. Предлагается прочитать или повторить слова, ударение в которых проставлено, и обратить внимание на переход ударения. В некоторых пособиях предлагается запомнить правила перехода ударения.

Мы считаем, что у иностранных учащихся следует формировать контролируемые сознанием навыки акцентно-ритмического оформления слов, словосочетаний, фраз, высказывания в целом. Это возможно лишь в том случае, когда изучение закономерностей подвижного ударения проходит этап актуального осознания и занимает структурное место непосредственной цели действия.

Для формирования навыков правильного акцентно-ритмического оформления высказывания необходима система упражнений, которая учитывала бы стадии формирования слухопроизносительных навыков. Кроме того, в упражнениях следует учесть особенности формирования навыков в разных видах речевой деятельности. Следовательно, должны быть упражнения для овладения механизмом акцентно-ритмического оформления высказывания в говорении, чтении вслух и механизмом узнавания ритмических структур при аудировании.

При классификации типов подвижного ударения некоторыми современными учеными-лингвистами используется понятие «условного ударения», которое приписывается исходной словоформе с нулевым окончанием. Например, в словах *врач, пришел* условное ударение на окончании.

Другая группа лингвистов и методистов рассматривает подвижное ударение в словоформах, учитывая только действительное место ударения.

Мы считаем, что при выделении акцентных типов, схем подвижного ударения при обучении иностранцев русскому языку следует учитывать реальное, действительное ударение в словоформах, так как оно функционирует в речи и является объектом изучения.

В обучении русскому ударению выделяется наряду с фонетическим акцентологический аспект, цель которого – овладение основными акцентными типами существительных, прилагательных, глаголов, причастий.

Изучение новых грамматических форм должно быть взаимосвязано с изучением их акцентологических характеристик, так как подвижное ударение является дополнительным центром формообразования. При изучении грамматического материала необходим акцентологический аспект, содержанием которого является сообщение знаний о характере ударения в словах речевого образца: подвижное или неподвижное, объяснение правил подвижного ударения и выделение определенных акцентных типов или схем ударения, проведение специальных упражнений для усвоения схем ударения и правильного акцентологического оформления высказывания.

Отбор акцентологического материала для изучения на подготовительном факультете производился на основе принципов коммуникативности, образцовости, тематичности, частотности, продуктивности.

Составлен акцентологический минимум для изучения на подготовительном факультете, включающий следующие акцентные типы (схемы ударения): 6 акцентных типов существительных, из них два с неподвижным ударением и четыре с подвижным ударением; два акцентных типа в глаголах настоящего и будущего простого времени, один тип с неподвижным ударением и один с подвижным; три акцентных типа в глаголах прошедшего времени, один с неподвижным ударением и два с подвижным; три акцентных типа в причастиях, один с неподвижным ударением, два с подвижным; пять акцентных типов прилагательных, два с неподвижным ударением и три с подвижным.

Материалы по акцентологическим характеристикам имен существительных и глаголов представлены в «Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному» [Лингводидактическая программа, 2010].

Включение в акцентологический минимум подготовительного факультета описанных выше акцентных типов (схем ударения) существительных, глаголов, прилагательных и причастий является необходимым, так как слова с этими схемами ударения входят в лексический и тематический минимумы подготовительного факультета, частотны в речи, употребляются не только в нейтральном, но и в научном и общественно-публицистическом стилях речи.

Большая часть слов с подвижным ударением входят в лексический минимум первого семестра, характеризующий элементарный и базовый уровни обучения. Это объясняется тем, что подвижное ударение обычно бывает у производных существительных, у существительных

производных чаще встречается неподвижное ударение [Аванесов, 1974, с. 288]. В состав же лексического минимума элементарного и базового уровней обучения входит значительно больше слов с непроемными основами, чем с производными. На последующем уровне обучения производные слова представлены шире. Отсюда следует, что основные акцентные типы или схемы ударения должны стать объектом изучения на элементарном и базовом уровне. В период первого сертификационного уровня новые акцентные типы не изучаются, лишь расширяется их лексическое наполнение.

Усвоение акцентных типов должно носить сознательный характер. Такое сложное языковое явление как подвижность русского ударения при образовании грамматических форм невозможно усвоить имитативным путем. Учащиеся должны понять и усвоить закономерности перехода ударения в существительных, глаголах, прилагательных и причастиях. Формирование прочных навыков правильного акцентного оформления высказывания возможно лишь при сознательном усвоении системы подвижного ударения в русском языке.

При объяснении акцентологического материала учащимся сообщаются необходимые сведения о характере перехода ударения в определенных словоформах: с основы на окончание или с окончания на основу. Объяснение акцентологического материала является необходимым для изучения акцентных типов существительных, глаголов и т.д., так как подвижное ударение – явление сложное, как правило, отсутствует в родных языках учащихся, понять его закономерности без объяснения преподавателя невозможно.

Выделение акцентологического аспекта при объяснении грамматического материала подразумевает, что внимание учащихся будет обращено на характер ударения в словах вводимого речевого образца: подвижное или неподвижное, будут сообщены необходимые сведения о типе подвижного ударения. Знания, сообщаемые студентам, учитывают практическую направленность обучения. Они представлены не в виде лингвистической теории, а как система правил или инструкций, на основе которых можно осуществлять действия. Внимание учащихся на этой стадии обучения обращено на форму высказывания, которая занимает структурное место непосредственной цели действия. Важно выработать у учащихся ответственное отношение к акцентологическому оформлению высказывания.

Для понимания и запоминания определенной акцентологической особенности слова или группы слов необходимо, чтобы переход ударения и вызванное им изменение ритмической структуры словоформы были услышаны и осознаны учащимся. Следовательно, должна иметь место достаточная аудитивная презентация акцентологического явления, которая может быть осуществлена преподавателем или с помощью фонограммы. В

методике считается, что необходимо прослушивание нового материала не менее четырех раз.

Слуховое представление следует подкрепить графически, отметив место ударения в исходной форме слова и направление его перемещения в остальных словоформах.

Правила перехода ударения целесообразно представить в виде акцентологических таблиц. Эти таблицы имеют частный характер, т.е. для изучения каждого акцентного типа следует составлять специальную таблицу, которая сопровождается списком слов с данным типом ударения. Список слов расширяется по мере изучения лексико-грамматического материала.

Так, при объяснении множественного числа существительных следует использовать таблицы, представляющие три акцентных типа (три схемы ударения): 1. неподвижное ударение, 2. переход ударения с основы на окончание в существительных мужского и среднего рода, 3. переход ударения с окончания на основу в существительных женского и среднего родов. Следует объяснить, что первый акцентный тип преобладает, второй и третий типы представлены в сравнительно небольшом количестве слов. Приведем примеры акцентологических таблиц по теме «Переход ударения во множественном числе имен существительных».

1. Ударение неподвижное

	Ед.ч	Мн.ч.
М.р.	Заво́д	заво́ды
	строи́тель	строи́тели
Ж.р.	музе́й	музе́и
	Шко́ла	шко́лы
Ср.р.	пло́щадь	пло́щади
	пе́сня	пе́сни
Ср.р.	упражне́ние	упражне́ния

2. Ударение подвижное

	Ед.ч	Мн.ч. →
а)	Сто́л	сто́лы
	слова́рь	слова́ри
М.р.	каранда́ш	карандаши́
	Го́род	города́
б)	друг	друзья́
	Ср.р.	Сло́во
	мо́ре	моря́

3. Ударение подвижное

	Ед.ч	Мн.ч. ←
Ж.р.	Странá семья́	стра́ны се́мьи
Ср.р.	Окно́ письмо́	О́кна пи́сьма

Таблицы должны помочь учащимся понять, что ударение может переходить на окончание, если в исходной форме оно расположено на основе: *врач – врач́, сло́во – слова́* или на основу, если в исходной форме оно падает на окончание *странá – стра́ны*.

В упражнениях на закрепление нового материала внимание учащихся концентрируется сначала на форме языкового явления, затем предлагаются упражнения, где внимание направлено не только на форму, но и на содержание высказывания. Наряду с заданием: читайте вслух слова, словосочетания, предложения (ударение не проставлено), проводятся вопросно-ответные упражнения, которые подготавливают правильное акцентологическое оформление речевых образцов при употреблении их в речевой ситуации. Акцентологическое оформление высказывания переводится в блоки долговременной памяти.

В последующих упражнениях внимание учащихся направлено в основном на содержание высказывания и лишь в незначительной степени на его акцентное оформление. Используются подстановочные и трансформационные упражнения с коммуникативными заданиями. В кассу подстановки и в высказывания для последующей трансформации включаются слова с подвижным ударением.

В дальнейшем учащиеся должны осуществить правильное акцентно-ритмическое оформление развернутого простого высказывания. Используются следующие виды упражнений: чтение вслух незнакомого текста (ударение не проставлено), его воспроизведение, составление самостоятельного высказывания с опорой на зрительную наглядность, а также по изученной теме, игровые упражнения, самостоятельная запись слов и предложений с последующей расстановкой ударения.

Мы полагаем, что предлагаемая система упражнений должна проводиться параллельно с отработкой грамматических форм.

Литература

1. Р.И. Аванесов. Русская литературная и диалектная фонетика. – М.: Просвещение, 1974. – С. 288.
2. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. – М.: РУДН, 2010. – С. 52-53.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ АСПЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Процесс обучения иностранных граждан в нашей стране, как правило, начинается на подготовительном факультете, где главной задачей учащихся является освоение русского языка. РКИ – это не только язык общения и учебная дисциплина, но и язык специальности, язык, на котором базируется овладение профессией.

На начальном и продвинутом этапах иностранные учащиеся изучают русский язык в двух основных аспектах: социокультурном и научно-предметном, ориентированном на выбранную студентом специальность. При обучении в рамках коммуникативно-деятельностного подхода в обеих сферах используются понятия различных видов компетенции: языковая, речевая, социокультурная, профессионально-ориентированная и другие.

Профессиональный подход к обучению иностранным языкам основан на становлении интегративных связей профессионально-ориентированного обучения с общим курсом языка. Связь между изучаемыми аспектами обусловлена принципом системности, расширения и последовательного углубления получаемых знаний. Процесс интеграции русского языка с дисциплинами профессиональной направленности, предполагает сотрудничество преподавателей при реализации общей цели, объединяющей их усилия в учебном процессе на всем протяжении пребывания студента в стенах университета. [Гиринская, 2014, с.96]

Следует отметить, что многие азиатские студенты не всегда готовы и не всегда способны освоить учебный материал в планируемые сроки. Нередко к нам едут учиться выпускники китайских школ, которые не поступили в национальные вузы и не могут учиться в западных университетах. У таких студентов, обычно, низок общеобразовательный и общекультурный уровень. Большинство студентов из Китая, Кореи, Вьетнама, Афганистана, Камбоджи слабо владеют английским языком или не владеют им совсем. [Богатырева, 2014, с.51]. Итак, проблема есть, и один преподаватель ее решить не может. Нужна согласованность, нужна преемственность.

Как уже говорилось, в настоящее время выросли требования к подготовке будущих специалистов, к преподаванию многих дисциплин и к преподаванию НСР на довузовском этапе обучения РКИ. «Целью обучения на предвузовском этапе является качественная подготовка иностранных студентов по русскому языку (РКИ) для совершения учебной деятельности в соответствии с их будущей специальностью, вследствие чего проблемы взаимосвязанного формирования видов речевой деятельности на материале

научного стиля речи (НСР) имеют важное значение. Достижение данной цели требует модернизации существующей практики обучения иностранных студентов». [Шустикова, 2010, с.406]

Из-за катастрофического сокращения учебных недель и аудиторных занятий в первом семестре, неготовности многих студентов к самостоятельной жизни и учебе в вузе, особенно остро проблема обучения НСР стоит в группах позднего заезда. Студенты еще не полностью адаптировались, еще не освоен в полной мере материал вводного фонетико-грамматического и элементарного курсов, а обстоятельства и администрация требуют немедленного перехода к изучению грамматики и лексики, необходимой для прохождения курса по НСР.

Межпредметная координация важна, но давайте сначала решим вопрос о межаспектной координации работы преподавателей РКИ, которая может и должна способствовать большей эффективности совместной работы преподавателей, обучающихся студентов в одной языковой группе.

Учебные планы и рабочие программы теоретически строятся на комплексном подходе к обучению учащихся, но в процессе работы нередко возникают ситуации, когда вводимая в полном соответствии с планом лексика по НСР базируется на еще не освоенном грамматическом материале, что, несомненно, затрудняет работу преподавателя-лексиста. С другой стороны, такое положение осложняет восприятие новой информации студентами, в сознании которых в грамматической системе русского языка для нее еще нет определенного места, поэтому главная цель работы по межаспектной координации – недопущение таких ситуаций в целях повышения эффективности обучения. [Есина, 2010, с.146]

Чтобы не допускать подобных ситуаций (изучение научной лексики на неосвоенном грамматическом материале) и чтобы избежать нерационального использования аудиторного времени, предлагается преподавателям тщательно составлять и выполнять поурочные планы и согласовывать их между собой.

Проблему можно попробовать решить, создавая не три учебных плана по каждому аспекту, а разработав единую рабочую программу по трем направлениям (фонетике, лексике, грамматике). Ведь первые занятия по РКИ так и проходят: фонетика, немного лексики, возможная грамматика и - выход в речь! И так (по трем аспектам) первое время работают оба преподавателя! Здесь уже напрашивается следующий вывод: может быть (для решения выше обозначенных задач) нужно изменить порядок работы в группе? Почему происходит разделение и специализация преподавателей? Может быть, и в дальнейшем два преподавателя, двое коллег, будут и грамматистами, и лексистами? Они будут отвечать не за «свой» аспект, а за подготовку студентов к учебе на основном факультете. Каждый будет видеть, что делает напарник, будут исправлять недоработки и помогать друг другу. При такой организации труда сократятся потери

драгоценных учебных часов, которые обычно происходят из-за повторного объяснения грамматического материала.

Также хочется напомнить, о доказанном на практике выводе о первой и важнейшей роли грамматики при изучении иностранцами всех аспектов русского языка. При развитии лингвистической компетенции как основы коммуникативной компетенции иностранных студентов на материале НСР должна быть установка на осознанное усвоение грамматики, которая является основой для всех видов РД. Грамматическая компетенция необходима при изучении учебных дисциплин и учебы в целом. Системное представление грамматического материала соответствует законам усвоения информации взрослыми людьми, так как позволяет увидеть каждое грамматическое явление в общей системе языка, и вследствие этого быстрее усваивается вся грамматическая система [Шустикова, 2010, с.410].

Работая по коммуникативно-сознательной методике, необходимо добиваться выработки у студентов сознательного подхода к изучению языка. Только сознательный процесс обучения является эффективным. Поэтому правильно поступают преподаватели, когда требуют от студентов серьезного, сознательного отношения к учебе, к языку, к изучению грамматики, которая представляет собой фундамент, на котором базируются знание и владение иностранным (русским) языком [Анисимова, 2010, с.18].

Задача преподавателя - научить иностранных студентов видеть грамматическую структуру предложения, безошибочно находить главные члены предложения. Только освоив грамматические конструкции, характерные для НСР, студент сможет понимать оригинальные тексты по специальности, продуцировать собственную речь, в полной мере участвовать в семинарских занятиях, коллоквиумах и конференциях, самостоятельно писать курсовые работы, готовить презентации и пр.

Литература

1. Богатырева И.В., Лучковская С.В., Румянцева Н.М. Национально-языковая ориентация при обучении русскому языку как иностранному (довузовский этап обучения). // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия. Сборник статей. В двух томах Том 1. М., РУДН, 2014. - С. 50-52.
2. Гириная Л.В., Румянцева Н.М., Жигунова О.В., Юрова Ю.В. Обучение иностранных учащихся языку специальности (этап довузовской подготовки) // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сборник статей: в 2 т. / отв. ред. Н.М. Румянцева. - М., РУДН, 2014. Том 1. – С. 95-99.
3. Есина З.И., Коротаева С.В. Межаспектная координация как способ повышения качества обучения русскому языку студентов инженерных

специальностей. // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительного) РУДН – М., РУДН, 2010. - С. 146-151.

4. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. (Первый сертификационный уровень) // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительного) РУДН – М., РУДН, 2010. - С. 406-412.

Е.Ю. Чеботарева
Российский университет дружбы народов

СТРАТЕГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Обобщая результаты предшествующих исследований межкультурного взаимодействия, межэтнической напряженности, толерантности, социальной дистанции, межкультурных конфликтов [Chebotareva, 2014; Чеботарева, 2014 а, б], мы можем утверждать, что люди испытывают напряженность в межкультурных контактах в тех случаях, когда имеется реальная или мнимая угроза их психическому благополучию. Также накоплено много эмпирических данных, свидетельствующих о том, что люди, принадлежащие к разным культурам, понимают удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие по-разному [Deiner et al, 1999 a,b]. Представления о субъективном благополучии зависят также от ряда социальных, экономических и других факторов. Таким образом, мы считаем важным исследовать общую взаимосвязь удовлетворенности жизнью со стратегиями межкультурного взаимодействия, а также культурную специфику этой взаимосвязи.

Иностранные студенты являются одной из наиболее уязвимых социальных групп в отношении субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью. С одной стороны, они находятся в инокультурном окружении, к которому нужно адаптироваться, не теряя при этом связей с родной культурой, в которую часто они предполагают вернуться. С другой стороны, как многие студенты, они испытывают финансовые трудности, переживают одиночество, тоску по родине,

беспомощность перед жизненными трудностями. По многим параметрам иностранные студенты находятся в значительно менее выгодной социальной и экономической ситуации, чем студенты, обучающиеся у себя на родине. И такое «неравноправие» в ходе обучения в вузе только нарастает, т.к. российские студенты могут параллельно с учебой начинать строить карьеру, создавать семью и т.п. Для большинства иностранных студентов время обучения в вузе воспринимается как своего рода пауза в социальном развитии, период вынужденного ожидания. В связи с этим у них растет тревога, снижается удовлетворенность жизнью. Эти процессы закономерно сопровождаются ростом межэтнической напряженности, усилением межэтнических конфликтов.

Для эмпирической проверки этих теоретических выводов нами было проведено эмпирическое исследование удовлетворенности жизнью иностранных студентов как фактора их межкультурного взаимодействия. Целью исследования было выявление культурной специфики представлений современных студентов о субъективном благополучии, взаимосвязи стратегий межкультурного взаимодействия с субъективным благополучием у представителей разных культур.

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики. Представления о субъективном благополучии исследовались с помощью «Шкалы психологического благополучия» (Рифф, в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко). Опросник состоит из 84 утверждений, отражающих шесть основных сфер психологического благополучия: автономия, управление окружением, личностный рост, позитивные отношения с другими, цели в жизни и самопринятие. Показатели нескольких разных шкал объединяются в интегральные показатели баланса аффекта, осмысленности жизни, открытости миру.

Методика «Удовлетворенность жизнью» (Ньюгатен, Хэвихурст и Тобин в адаптации Н.В. Паниной) измеряет общее психологическое состояние человека, определяющееся личностными характеристиками, системой отношения личности к различным аспектам жизни. Ответы испытуемых сводятся в 5 шкал, характеризующих различные аспекты удовлетворенности жизнью: интерес к жизни как противоположность апатии; решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей; согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями; положительная оценка собственных качеств и поступков; общий фон настроения. Люди, показывающие высокие результаты по этой методике, обычно получают удовольствие от своей повседневной активности, считают свою жизнь имеющей смысл, нередко переживают ощущение успеха в достижении важных жизненных целей; отличаются позитивным самоотношением и оптимизмом.

«Шкала субъективного счастья» (Любомирский, Леппер, в адаптации Д.А. Леонтьева) представляет собой экспресс – методику (4 вопроса)

оценки текущего психологического состояния человека. Она отражает субъективную оценку того, насколько человек счастлив.

Стратегии межкультурного взаимодействия студентов исследовались с помощью методики «Типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). Данная методика позволяет оценить доминирующее у человека отношение к собственной этничности и к другим этносам. По мнению разработчиков методики, тип этнической идентичности определяет и способ взаимодействия человека с представителями других культур, степень толерантности по отношению к другим этносам. В дополнение к той методике также использовалась методика «Диагностика общей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко), оценивающая уровень толерантности испытуемых в ситуациях межкультурного взаимодействия, а также по отношению к представителям других социальных групп, либо к различным аспектам межличностного взаимодействия.

Выборка исследования составила 130 иностранных студентов различных курсов, вузов и факультетов, проживающих в России от 1 до 3 лет. Возраст испытуемых составлял от 18 до 26 лет. Средний возраст – 22.5 года. Среди испытуемых были представители более 15 различных этнических групп, принадлежащие к 5 основным религиям.

Был проведен сравнительный анализ выраженности у представителей различных религий параметров, измеряемых вышеуказанными методиками. Для оценки статистической значимости выявленных различий использовался Т-критерий Манна-Утти, для выявления связей между изучаемыми параметрами – метод ранговых корреляционный Спирмена.

В результате проведенного исследования было обнаружено, что удовлетворенность жизнью у иностранных студентов прямо связана как с общей, так и с межкультурной толерантностью. Студенты, более удовлетворенные своей жизнью, обычно лучше контролируют свои негативные эмоции, лучше приспосабливаются к изменяющимся ситуациям, легче прощают окружающим их ошибки. Такие студенты позитивно относятся как к собственной этнической идентичности, так и к другим этническим группам. Хотя, согласно результатам тестирования, они предпочитают избегать непосредственных контактов с представителями других этносов, что позволяет предположить, что позитивное отношение к другим этносам у большинства иностранных студентов связано с некими довольно абстрактными представлениями об этих группах, не опирающимися на опыт реального взаимодействия. Возможно, такие студенты оберегают свой психологический комфорт и предпочитают не «рисковать» им.

Важно отметить, что стратегия этнической индифферентности, проявляющаяся в недооценке значимости этнических различий, негативно связана с большинством показателей субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью студентов. В то время как стратегии гипер-

этно-идентичности (такие как этно-эгоизм и этно-изоляционизм) обнаруживают намного меньше негативных связей с удовлетворенностью жизнью. То есть, видимо, студенты, не учитывающие кросс-культурные особенности своих партнеров по коммуникации, менее удовлетворены своей жизнью в инокультурном окружении.

Сравнительный анализ субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью студентов, воспитанных в разных религиях, позволил нам выявить ряд кросс-культурных различий. В частности, студенты, принадлежащие к иудейской религии, обнаружили наиболее высокую удовлетворенность жизнью. В то время как православные христиане показали наименьшую удовлетворенность жизнью. Представители буддизма и мусульманства по многим показателям субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью показали довольно высокие результаты.

Были обнаружены различные статистически значимые связи между субъективным благополучием и толерантностью в различных подгруппах. Например, у студентов – иудеев общая толерантность связана преимущественно с осмысленностью жизни и с открытостью миру, а этническая толерантность – с управлением окружением и личностным ростом. Это позволяет предположить, что общая толерантность у студентов этой группы проявляется более спонтанно, а для формирования этнической толерантности им необходим определенный уровень личностной зрелости и уверенность в своей способности влиять на внешние события.

У буддистов осмысленность жизни и личностный рост прямо коррелируют и с общей, и с этнической толерантностью, что позволяет предположить, что для этой группы механизмы этнической толерантности сходны с толерантностью по отношению к другим социальным группам и индивидуальным особенностям людей. Эта идея подтверждается и прямой связью позитивной этнической идентичности с общим фоном настроения.

Мусульмане показали сходные результаты, но кроме того, в этой группе оба типа толерантности прямо связаны с целенаправленностью и общим позитивным фоном настроения. То есть, у мусульман толерантность может определяться как эмоциональными факторами, так и прагматическими.

У православных христиан оба типа толерантности связаны с общим уровнем субъективного благополучия, и в большей степени – с удовлетворенностью своими взаимоотношениями с другими людьми. Видимо, для православных студентов наличие социальной поддержки – важный фактор толерантного взаимодействия с представителями других социальных групп.

У католиков оба типа толерантности меньше, чем в других группах, связаны с удовлетворенностью жизнью и благополучием. Однако, в этой

группе обнаружена прямая связь этнической индифферентности с общим уровнем благополучия (хотя в целом по выборке отмечаются противоположные результаты), а также обратная связь этнического изоляционизма с благополучием. Открытость в этой группе связана с позитивной этнической идентичностью. Такие данные позволяют сделать вывод о том, что для католиков позитивные межкультурные установки связаны с общей открытостью по отношению ко всем людям, без учета их этнических особенностей.

Проведенное исследование позволило нам эмпирически подтвердить предположение о том, что субъективное благополучие является важным фактором позитивного межкультурного взаимодействия. Но важно также учитывать, что механизмы взаимодействия данных факторов имеют как общие для разных культур, так и культурно – специфические черты. При разработке и реализации программ психолого-педагогической поддержки процесса межкультурной адаптации иностранных студентов и межкультурного взаимодействия в вузе необходимо учитывать культурную специфику представлений о субъективном благополучии и его связей с общей и этнической толерантностью. Важно также развивать культурную сензитивность иностранных студентов, обучая их не игнорировать кросс-культурные различия, а интересоваться разными культурами и учиться учитывать их особенности в поликультурной среде.

Литература

1. Chebotareva E. Psychological factors of ethnic extremism In Muslim youth // *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2014, Vol. 5, No. 22, p. 140-148.
2. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
3. Diener, E., & Suh, E. M. (1999). National differences in subjective wellbeing. D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation, 434–452.
4. Чеботарева Е.Ю. Целостно-функциональный подход к исследованию межкультурной адаптации // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН. Коллективная монография – М.: РУДН, 2014. С. 149-167.
5. Чеботарева Е.Ю. Роль субъективного благополучия в межкультурной адаптации // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*, 2014, №2. С. 13-17.

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ
НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ
ПОДГОТОВКИ**

Терминологические словосочетания представляют собой группу терминологических номинантов в научном стиле русского языка [Даниленко, 2007, с. 36-37]. Достаточно большое количество терминологических словосочетаний по своей структуре – это многокомпонентные терминологические лексические единицы (ТЛЕ). Работа с данной группой ТЛЕ на этапе предвузовской подготовки имеет свои особенности, требует определённых усилий со стороны как обучающегося, так и преподавателя. При этом важными аспектами в работе являются осмысление синтаксической структуры и семантической структуры ТЛЕ, специфика их функционирования в тексте, использование ТЛЕ в речи.

Рассмотрим основные структурно-семантические особенности ТЛЕ, которые приходится осваивать обучающимся на этапе предвузовской подготовки.

Многокомпонентные ТЛЕ образуются по модели словосочетаний русского языка, состоят из трёх и более слов различной категориальной принадлежности. В структуре ТЛЕ мы видим как знаменательные части речи (глаголы, существительные, прилагательные, наречия), так и служебные части речи (союзы, предлоги). При этом в качестве опорного (главного) компонента могут выступать не только существительные, прилагательные, но и глаголы (*погасить запас плавучести*).

Именные термины-словосочетания представляют несколько семантических типов, выражающих различные смысловые отношения между составляющими их компонентами.

В определительных отношениях находятся главные и зависимые компоненты именных ТЛЕ атрибутивного типа (*дальность средств наблюдения подводной лодки, задний гребной винт, система очистки воздуха, средства автоматизации управления*). В этих ТЛЕ опорным компонентом является термин-существительное. Зависимые компоненты (прилагательные, причастия, существительные) с различных сторон определяют, раскрывают, уточняют значение главного компонента: *комплексный показатель надёжности* (качество), *система воздуха высокого давления* (назначение), *дизельная подводная лодка* (конструктивные особенности), *кормовой входной люк* (расположение).

При образовании именных терминов-словосочетаний атрибутивные отношения могут осложняться отношениями предназначения (*отсек торпедных аппаратов*), отношениями принадлежности понятия, выраженного зависимым компонентом, понятию, выраженному главным компонентом (*эхо-сигнал амплитудно-модулированного зондирующего импульса*), осложняться представлением в зависимой части образа действия главной части (*энергетическая установка с электропередачей*).

Образование составных именных терминов-словосочетаний атрибутивного типа сопровождается, как правило, включением в определительные отношения различных дополнительных значений: инструментальности, темпоральности, образа действия и др. (*математические ожидания длительности наблюдения до потери контакта, энергетическая установка с непосредственной передачей мощности, энергетическая установка с передачей мощности через редукторы, амплитудный указатель изменения пеленга*).

Как видим, усвоению подлежит значительное количество составных терминов, части которых выражают различные типы семантических отношений.

Глагольные термины-словосочетания также представлены различными образованиями: простые глагольные словосочетания инструментального типа (*продувать сжатым воздухом*), простые глагольные словосочетания объектного типа (*менять пеленг строя, восстановить запас плавучести*), сложные глагольные словосочетания атрибутивного типа (*вслепую искать противника*).

В образовании терминов-словосочетаний участвуют служебные части речи – предлоги, как правило, производные. Они помогают распространить структуру термина-словосочетания, осложняя внутренние отношения между компонентами термина.

При помощи предлогов выражаются темпоральные отношения (*поисковая производительность при дискретном поиске, математические ожидания длительности вторичного поиска до восстановления контакта, угол крена на циркуляции*), локативные отношения (*скорость хода в подводном положении, остойчивость в подводном положении, дистанция до объекта слежения в момент потери контакта*), отношения образа действия (*энергетическая установка с электропередачей*), атрибутивные отношения (локативно-темпорального типа) (*вероятность неуклонения противника от обнаружения*).

Предлогами в подобных терминах-словосочетаниях могут быть выражены локативные отношения (**в + Пр. п., до + Р. п.**), темпоральные отношения (**при + Пр. п., на + Пр. п., до + Р. п.**), атрибутивные отношения (**от + Р. п.**), отношения образа действия (**с + Тв. п.**) и т.д.

Активно образуются трёх- и четырёхкомпонентные структуры терминов-словосочетаний. В основном это бывают именные

словосочетания атрибутивного типа. Для обозначения структуры терминов применяются следующие обозначения: Пр - прилагательное, Пч - причастие, С - существительное, Г - глагол, цифра рядом с символом указывает падеж склоняемых форм, при её отсутствии - Им.п.

Пр + (Пр + С) - воздушная шлюзовая дверь, дизельная подводная лодка, сверхмалая подводная лодка;

С + (С + Пр + С)2 - система воздуха низкого давления, коэффициент добротности подводного шумопеленгатора;

С + (С2 + С2) - измеритель влажности воздуха, точка потери контакта;

С + (Пр + С)2 - клапан пускового воздуха, курс противолодочного манёвра, поступь гребного винта;

Пр + (С + С2 или (Пр + С)2) - взрывные источники звука, экстренное погружение ПЛ;

Г + (С4 + С2) - восстановить запас плавучести, погасить запас плавучести;

(Пр + С) + (С + С или (Пр + С)2) - амплитудный указатель изменения пеленга, кормовая часть корпуса подводной лодки.

В процессе изучения многокомпонентных ТЛЕ обучающиеся осваивают различные модели терминов-словосочетаний: простые структуры, сложные и составные структуры. Различие между этими структурами состоит в количественном и качественном составе компонентов, а также в линейности/нелинейности их расположения.

Простыми терминами-словосочетаниями являются ТЛЕ, состоящие из однословного или несколько словного термина и его лексико-семантического распространителя, уточнителя (*заполнение (заборной водой), отсек (торпедных аппаратов), продувать (сжатым воздухом), система (воздуха высокого давления), (энергетическая установка) с электропередачей*).

Сложные термины-словосочетания образуют на основе различных видов сильной и слабой связи единое целое, состоящее из двух простых терминов-словосочетаний, одна из терминоединиц которых является также составной частью второго термина-словосочетания: *взрывной источник + источник звука - (взрывной источник) звука*); *вероятность неуклонения + противника + от обнаружения - ((вероятность неуклонения) противника) от обнаружения*; *вслепую искать + искать противника - (вслепую (искать противника))*; *задний + гребной винт + торпеды - (задний (гребной винт) торпеды)*.

Составные термины-словосочетания состоят из двух или нескольких однословных терминоэлементов. Это такие образования, как *дальность действия (средств наблюдения подводной лодки)*); *(поисковая производительность) при (дискретном поиске)*; *(коллектор) (продувания) цистерн главного балласта (газами низкого давления)*; *(кормовая часть)*

корпуса) (подводной лодки); (скорость хода) в (надводном положении). Описанные выше особенности структуры и семантики ТЛЕ находят своё отражение в отборе типов заданий. Особое внимание уделяется осмыслению формирования семантической структуры ТЛЕ. Важно, чтобы обучающийся осознавал целостность семантической структуры ТЛЕ и понимал характер семантических отношений между её составляющими, видел её мотивированность, умел выводить общее на основе частного. И как результат всей этой работы – мог использовать изученные многокомпонентные ТЛЕ при репродукции и продуцировании текстов.

На этапе введения многокомпонентных ТЛЕ необходимо обратить внимание на особенности их синтаксической структуры и семантики. Преподаватель анализирует мотивированность ТЛЕ (как правило, все многокомпонентные ТЛЕ хорошо мотивированы) [Лейчик, 2007, с. 37-44], показывает последовательность увеличения её семантической структуры, объясняет, за счёт чего это происходит (*математические ожидания*) (*длительности наблюдения*) до (*потери контакта*).

В ходе наблюдения над функционированием подобных ТЛЕ в тексте следует обратить внимание на возможность вариативного употребления ТЛЕ или же стабильность её структуры.

При использовании ТЛЕ в речи важно добиться осмысленного воспроизводства ТЛЕ как единого понятия, что требует высокой степени автоматизированности навыка из-за сложности её структуры.

Для формирования и развития подобных навыков, соответственно, формирования и развития терминологической компетенции обучающихся целесообразно использовать следующие задания:

- прочитайте терминологические словосочетания, разделите их на смысловые части, определите значение словосочетаний;
- объясните, из каких частей состоят следующие терминологические словосочетания;
- слушайте, повторяйте, читайте, последний вариант запишите;
- образуйте словосочетания по образцу;
- составьте словосочетания из слов;
- вставьте вместо точек подходящие по смыслу слова / вставьте вместо точек слова в нужной форме;
- поставьте вопросы к выделенным словам;
- различные виды диктантов (зрительный, слуховой, самодиктант, словарный, фразовый).

При обучении использованию многокомпонентных ТЛЕ в речи важную роль играют следующие задания: составление вопросов, ответы на вопросы, выделение главной информации, составление различных видов опор (плана, таблиц, схем) для пересказа информации текста, беседа по содержанию текста, по теме текста, подготовка сообщений по теме и др.

Таким образом, особенности изучения многокомпонентных ТЛЕ, обусловленные их структурой, требуют формирования навыка компонентного анализа семантической структуры и синтаксической структуры ТЛЕ. Тщательно продуманная, последовательная и целенаправленная работа по освоению многокомпонентных ТЛЕ на этапе предвузовской подготовки будет способствовать формированию у обучающихся прочных терминологических навыков, прогностических умений, что в свою очередь окажет положительное влияние на развитие их готовности к общению на иностранном (русском) языке, на их общую языковую подготовку к обучению на основных курсах. Всё это позволит обучающемуся увереннее чувствовать себя в учебном процессе на основных курсах, быстрее адаптироваться к новым условиям обучения после этапа предвузовской подготовки.

Литература

1. Даниленко В.П. Русская терминология (опыт лингвистического описания). – М.: Наука, 2007. – 243 с.
2. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд.3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.

Л.Н. Шабалина
ГИРЯ им.А.С Пушкина

О ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПРАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ НАТУРНОГО УРОКА ПО МОСКВЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ И ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА

В сложной современной геополитической обстановке актуальнее, чем когда-либо, формирование адекватного «внешнего образа» России, ее истории и традиций. Общеизвестно также и то, что «представление о стране изучаемого языка и отношение к ней способно непосредственно и существенно влиять на мотивы изучения иностранного языка, и даже на отношение к самому этому языку» [Милославская, 2008, с.14].

Это положение подтверждает актуальность разработки и использования на современном этапе развития методики натурального урока РКИ, проводимого для студентов-иностранцев в Москве в период их обучения.

Современная лингводидактика рассматривает как одну из главных целей обучения иностранному языку формирование вторичной языковой личности, которая в результате овладения языком приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого

ею языка, в «плоть» культуры народа, с которым предстоит осуществлять межкультурную коммуникацию.

Студенты-иностранцы, приезжая в Россию изучать русский язык, сразу попадают в новую, совершенно непривычную для них среду функционирования русского языка во всем многообразии его проявлений. И теперь вся их жизнь и деятельность проходит в широком смысле в рамках русской национальной культуры, а также в характерных для России в конкретный исторический период социальных рамках, иными словами, в языковой среде – «естественном, исторически конкретном лингвокультурном социуме» [Орехова. 2003, с. 14].

При этом сама языковая среда является одним из основных факторов, способствующих скорейшему формированию вторичной языковой личности. Этому объективно способствует и наличие естественного, лингвистического и культурного пространства среди носителей языка, а также наличие внешней и внутренней супермотивации.

Однако есть еще один весьма существенный фактор: языковая личность самого преподавателя русского языка, его эрудиция и увлеченность своим предметом. При этом преподавателю необходимо еще и владение сложным механизмом адаптации языковой среды в средство обучения.

Именно в использовании уникального – московского – пространства языка и культуры как одного из механизмов формирования вторичной языковой личности смысл проведения натуральных уроков по Москве при условии методически грамотной их подготовки и организации.

Не случайно именно языковую среду специалисты рассматривают как один из активнейших компонентов обучения РКИ, ибо она является и стимулом, и катализатором изучения РКИ: именно уникальность, достоверность видеоряда московской культурно-языковой среды способствует формированию как более яркого, целостного, эмоционального и позитивного восприятия действительности, так и возрастанию внутренней и внешней мотивации обучения.

Наличие естественного достоверного видеоряда является одним из важнейших преимуществ обучения в русской языковой среде, поскольку дает преподавателю возможность в естественных условиях представить фактически любую социо-культурную единицу языка.

Но поскольку проблему методической организации языковой среды учебник РКИ сегодня полностью выполнить не может, методисты придают большое значение использованию в учебном процессе учебных пособий, максимально ориентированных на конкретную языковую среду, на то конкретно-историческое пространство и его традиции, где живут и обучаются иностранцы.

Возможность изучать русский язык в России, в Москве, в русской языковой среде, безусловно, мощная мотивация как для изучения языка, так и для углубленного знакомства с ее уникальной культурой.

При условии, что «любой факт и процесс межкультурной коммуникации может быть охарактеризован по уровню/ глубине проникновения коммуникантов в контактирующие культуры» [Милославская, 2008, с.198], можно выделить три уровня: 1.культурное взаимоприятие; 2.культурное взаимопонимание; 3. культурное взаимодействие.

1-й уровень, по мнению исследователя, можно представить через утверждение: «Я предполагаю, знаю, учитываю, что другой думает и действует по-другому».

2-й уровень через утверждение: «Я знаю и понимаю, почему другой – другой, и я готов согласиться с объяснением его инакости и принять ее».

3-й, высший, уровень можно сформулировать примерно так: «Я понимаю и принимаю концептуальные ценности другого и готов разделить их».

Цель 1-го уровня - гарантирование взаимной культурной толерантности, а 2-го – обеспечение взаимной культурной адаптации, 3-го является достижение взаимного культурного ассоциирования (единения).

С.К.Милославская убедительно обосновала, что «высшего уровня можно достичь только при условии выхода, во-первых, за пределы культурного быта в сферу культурного события, и, во-вторых, за пределы знания факта культуры как такового в область личной интерпретации этого факта как культурного события».

При этом под культурными событиями имеет в виду «во-первых, вечные ценности духовной культуры народа, от «Слова о полку Игореве и рублевской «Троицы» до слова Пушкина, Чехова, Бунина, до судьбы Петербурга – Петрограда – Ленинграда - Петербурга».

Во-вторых, культурные события и принципиально новые для каждой данной эпохи имена и тексты культуры, такие, как «Житие протопопа Аввакума» или искусство русского авангарда.

В-третьих, культурными событиями могут быть и исторические события, сыгравшие судьбоносную роль в русской культуре, и вовсе не обязательно такие глобальные, как Крещение Руси и Отечественная война 1812 года.

Русская языковая среда в процессе формирования вторичной языковой личности предоставляет нам, преподавателям языка и методистам, возможности уникальные, заставляет искать новые методики, соответствующие духу времени, интересам и потребностям наших слушателей.

Система натуральных уроков по Москве, как свидетельствует многолетняя практика автора, является тем существенным элементом

нового типа методической организации обучения, который способствует углубленному знакомству с культурой не только Москвы, но и России, формирует адекватный образ нашей страны, устойчивый интерес к русскому языку и культуре. Такой методический подход, очевидно, будет способствовать более глубокому и личностному пониманию **картины мира** русских, переходя от уровня культурного взаимоприятия к уровню взаимопонимания.

Система натуральных уроков, проводимых после работы с пособием, позволяет создать сильное эмоциональное восприятие не только информации о Москве и ее культурных памятниках, но прежде всего уникальных художественных текстов «золотого» и «серебряного» века, принадлежащих перу А.С.Пушкина, Л.Н.Толстого, М.А.Булгакова, И. Бунина, М.Цветаевой С.Есенина и других, текстов, каждый из которых сам по себе уже и есть культурное событие.

Однако такие натуральные уроки для успешной реализации должны быть обеспечены современными, информационно-насыщенными, хорошо иллюстрированными пособиями по практике речи, которых сегодня остро не хватает. В связи с этим автором статьи в последние годы были написаны пособия по практике речи «Жили в Москве былой. Беседы о булгаковской Москве (по роману М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита» - М., «Икар», 2007), «Русские меценаты, предприниматели и благотворители» - М., «Флинта», 2009, а также очередное пособие «московской серии» (на сей раз в соавторстве) «Прогулки по Москве: московские бульвары». Оно представляет собой, прежде всего, тексты экскурсий по 4-м московским бульварам. Отличие его в том, что московские бульвары представлены как совершенно феноменальное культурное пространство, содержащее широкий пласт русской культуры на протяжении нескольких веков и включает не только архитектуру и легенды бульвара, но и «бульвар литературный», «бульвар театральный», «бульвар в живописи». Таким образом, и эта книга продолжает разработку автором **методики «стереоскопической картинки»** по созданию такого пособия по обучению РКИ, которое органично сочетало бы обучение языку на материале русской культуры с использованием одновременно возможностей русской прозы, поэзии, музыки, живописи, театра, кинематографа, а также уникальную возможность достоверного видеоряда Москвы, ставшей символом русской и православной культуры.

Можно сказать, что это путеводитель по 4-м московским бульварам (Тверскому, Никитскому, Сретенскому и Рождественскому), но не совсем обычный. Это своеобразный путеводитель в «золотой» и «серебряный» век русской культуры, ее уникальной атмосферы. Авторы постарались представить широкий пласт русской культуры, связанный с московскими бульварами, в диахронном аспекте: не просто информационно насыщенные тексты экскурсий по самим бульварам с их архитектурными

памятниками, но и такие составляющие, как «бульвар в литературе», «театральный бульвар», «бульвар в живописи». Можно считать идеальной ситуацией, когда обучаемые знакомятся с русской культурой, живя в Москве: они не просто погружаются в языковую среду, но и оказываются в самом центре русской цивилизации – там, где до сих пор, несмотря на суровые ветры «железного» XX века, сохранилась не только энергетика, какой-то особый «аромат» культуры прошлого, но и достоверные места, многие памятники.

Особенностью пособия является и то, что тексты подготовлены разными авторами, а это позволяет читателю познакомиться с различными типами текстов, различной авторской манерой подачи материала, что способствует скорейшей адаптации в иной культурной и языковой среде. Поскольку данное пособие предполагает вывести обучаемых иностранцев на уровень обсуждения поставленных проблем, после каждого текста об архитектурных памятниках бульваров под рубрикой «Давайте обсудим!» приводятся вопросы, которые помогут разобраться в теме, выводят в реальное общение по ней. Также они помогут преподавателю проверить адекватность понимания текста обучаемыми, активизировать усвоение материала. Предполагается, что эти вопросы помогут обучаемым подготовиться к итоговой дискуссии, вопросы для которой приведены в конце книги. Строго говоря, пособие состоит из 4-х макротекстов («Тверский бульвар», «Никитский бульвар», «Сретенский бульвар», «Рождественский бульвар»), каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких микротекстов, соответствующих конкретным описываемым объектам. И построено оно так, что каждый преподаватель в зависимости от временных возможностей, от уровня владения языком и интересов обучаемых может выбрать подходящие тексты для экскурсии по любому бульвару или бульварам, поскольку тексты могут быть использованы автономно.

Тексты пособия обязательно **должны быть понятными и понятыми**. Именно потому каждый из них предваряется лексической работой, направленной на снятие трудностей при чтении весьма насыщенных информацией текстов. **Толкование лексики** при этом представляется предпочтительным, поскольку тексты достаточно сложны, объемны, и такой подход значительно экономит время. Особый интерес для читателей представляют собой историко-культурные комментарии, которые вносят существенный вклад в формирование культуроведческой компетенции обучаемых.

Пособие содержит много фрагментов из художественных произведений известных русских писателей. Разумеется, эти тексты тесно связаны с описываемым бульваром и его историей. Кроме того, в книге много стихов замечательных русских и советских поэтов, связанных с московскими бульварами. Информацию об этих писателях и поэтах

читатели найдут в комментариях к текстам, а более глубокому пониманию художественных и поэтических текстов помогут приведенные после них вопросы и задания.

В пособии использован актуальный – интерактивный - подход, который предполагает субъект/ субъектную ориентацию в процессе педагогического общения преподаватель - учащийся. Это отражено в системе заданий, представляющих интерес для обучаемых и ориентированных на диалогическое общение, поиск необходимой информации в Интернете, на групповые формы работы. Кроме того, именно в доверительном тоне и стиле пособия, построенного на «мы» - концепции общения, как предполагают авторы, и есть залог интереса к нему образованных взрослых людей. Пособие способствует формированию вторичной языковой личности студента-иностранца и помогает ему достигнуть уровня взаимопонимания русской культуры.

Литература

1. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в сфере задач межкультурной коммуникации // Мир русского слова, № 4, 2001.
2. Орехова И.А. Языковая среда: попытка типологии. – М.- ГИРЯП, 2003.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Якушев В.В.	Подготовительному факультету РУДН 55 лет.....	3
Авдеева И.Б.	«Винтажные» тексты/дискурсы при обучении языку специальности	7
Антонова Н.А., Иванова А.С., Коломиец В.А., Пахомова И.Н.	Сравнительная характеристика итоговых письменных работ I сертификационного уровня	12
Арсеньева И.А., Гадалина И.И.	Эмотив «терпение» в свете концептуалогии	16
Баранова И.И.	Факторы эффективности обучения русскому языку как иностранному	21
Баранова Н.М.	Типичные затруднения студентов в процессе изучения экономико-математических дисциплин в информационно- педагогической среде университета	25
Бай Юнь, Битехтина Н.Б.	Лингво-методические основы преодоления трудностей при освоении русской интонации учащимися – носителями китайского языка	30
Богатырева И.В., Рубцова Д.Н., Румянцева Н.М.	К вопросу оптимизации процесса обучения иностранных учащихся русскому языку на довузовском этапе при использовании национально-ориентированной методики	34
Большакова Н.Г., Усачёва Г.А.	К вопросу организации самостоятельной работы студентов – иностранцев при обучении РКИ.....	40
Бояркина Л.С., Зленко А.А.	Особенности обучения русскому языку в многонациональных группах	43
Булгарова Б.А., Попович И.Ю.	Специфика формирования вторичной и поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранному языку	44
Вагенлетнер М.С., Золотарева И.И.	Средства цветообозначения при формировании вторичной языковой личности	47
Гаврилова Е.П., Пахомова И.Н., Сипунова И.В.	Роль заимствованных слов в современном русском языке (на материале СМИ и Интернет-коммуникации)	51

Гагарина Н.В.	Понятие коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов в объеме I сертификационного уровня	55
Гаранина С.Н., Гаранин В.М.	Лингво - культурологические особенности в межкультурной коммуникации при обучении студентов – иностранцев деловому русскому языку на начальном этапе	60
Герасимова К.М., Темкина Н.Е., Клименко Н.Н.	Лексикографический и энциклопедический анализ понятий «политика» и «политический язык».....	64
Годенко А.Е., Филимонова Н.Ю., Романюк Е. С.	Обучение иностранных студентов: новое учебное пособие о жизни и деятельности ученых.....	69
Грачёва О.А., Копылова П.А., Белоглазова Л.Б.	Научный стиль речи вносит свои коррективы (начальный этап обучения иностранных студентов)	74
Гуляева И.В.	Некоторые вопросы обучения изложению на базовом уровне владения РКИ.....	75
Данилевская Т.А.	Визуальные средства обучения на уроках РКИ: довузовский этап	78
Дубинская Е.В., Лепесей Е.П.	К вопросу обучения иностранных студентов экономического профиля на подготовительном факультете МАДИ	82
Ермолаева И.А.	Преподавание дисциплин гуманитарного профиля на этапе предвузовской подготовки с учётом программ бакалавриата...	86
Жарова О.С., Аду С.С.	О видах поэтапного контроля сформированности коммуникативных умений в учебно-профессиональной сфере	91
Злобина С.А.	Коммуникативно-прагматический подход к обучению грамматическому аспекту устной речи	95
Кейко А.С.	Работа над безличными предложениями на начальном этапе обучения русскому языку иностранных учащихся	99
Ковалева С.Ю., Ковалева С.П.	Роль художественного текста в формировании единого нравственного пространства у студентов разных культур.....	102

Кожевникова Е.В.	Обучение будущих экономистов работе с учебно-научным текстом на занятиях по научному стилю речи	106
Кожевникова М.Н.	Перспективы использования национально ориентированного подхода в обучении иностранных граждан	110
Корчагина Л.Г., Мандрик Т.В.	Учебное пособие по русской литературе на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан	114
Кувшинова Е.А.	Особенности преподавания иностранным студентам категории одушевлённости и неодушевлённости имён существительных в русском языке	119
Кузьминов В.И., Шмелева С.В.	Об организационном взаимодействии российских вузов, обучающихся иностранных граждан на довузовском этапе, с Россотрудничеством	121
Кузнецова Л.И.	Фреймовый способ отбора слов в учебном фреймовом словаре	125
Кулик А.Д.	Межпредметная координация и её переосмысление	129
Куновски М.Н., Новоселова Н.В.	О некоторых проблемах подготовки к комплексному экзамену	133
Курьшев Е.С., Курьшева Л.О.	Современные компьютерные технологии для обучения и тестирования иностранных студентов	136
Лахаева А.И., Чердынцева О.А.	Использование лексико-грамматических особенностей научного стиля речи в обучении иностранных студентов медико-биологического профиля	139
Московкин Л.В.	Формы и общие черты непрямого обучения русскому языку как иностранному	143
Низкошапкина О.В.	Роль этнопсихологических факторов в обучении русскому языку как иностранному	147
Новиков Ф.Н., Киселева А.А.	Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов на основе системно-деятельностного подхода	151
Новикова М.Л.	Интерактивные формы обучения и их роль в актуализации профессиональных компетенций иностранных студентов-юристов	155
Папян Г.Б.	О некоторых формах обращения в речевом этикете	160
Пудикова Г.Н.	Методика обучения иностранных учащихся русским фразеологизмам	162

Пушкова Н.П.	Специфика представления текстового и грамматического материала в пособии для стажеров и аспирантов	167
Родионова И.П.	Представление о структуре современного учебника по общенаучным дисциплинам для иностранных студентов предвузовского этапа подготовки	171
Сайгитова К.Г.	Использование инновационных технологий при обучении физике иностранных студентов	176
Семенова Н.А.	Вопросы методической интерпретации фразеологического материала	178
Сипунова И.В., Ваганова Н.Г., Антонникова И.И., Гаврилова Е.П.	Сложности адаптации студентов-иностранцев на начальном этапе обучения	181
Скорик А.С.	Проблемы создания инновационных учебников по РКИ	184
Сойникова А.Д.	Комплексный подход в обучении русскому языку как иностранному (предвузовский этап, медико-биологический профиль)	185
Сорокина Е.В.	Обучение иностранных студентов подвижному ударению на подготовительном факультете	189
Чарторийский В.М.	О некоторых проблемах аспектного взаимодействия в процессе преподавания РКИ	195
Чеботарева Е.Ю.	Стратегии межкультурного взаимодействия и удовлетворенность жизнью иностранных студентов	198
Чипан И. М.	Особенности изучения многокомпонентных терминологических словосочетаний при освоении научного стиля речи на этапе предвузовской подготовки	203
Шабалина Л.Н.	О теоретическом и практическом аспектах натурального урока по Москве в процессе обучения РКИ и формировании вторичной языковой личности студента-иностранца	207

Научное издание

**ПРЕДВУЗОВСКОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМАТИКА**

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 17.04.2015 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 12,79. Тираж 120 экз. Заказ 495.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

Для заметок

Для заметок
