

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»
МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
(МАПРЯЛ)
РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
(РОПРЯЛ)

**ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ
В РОССИИ И МИРЕ:
ЯЗЫК, АДАПТАЦИЯ,
СОЦИУМ, СПЕЦИАЛЬНОСТЬ**

**СБОРНИК СТАТЕЙ
I МЕЖДУНАРОДНОГО КОНГРЕССА
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

В двух частях

Часть 2

Москва, РУДН, 19–21 октября 2017 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2017

УДК 372.881.161.1:378:316.77(063)
ББК 81.2Рус+74.58+88.53
Д58

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционная коллегия:

С.В. Каратаева, О.А. Бондарева, Е.Н. Хворикова, И.Н. Пахомова, С.С. Аду

Д58 Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность : сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов : в 2 ч. – Москва : РУДН, 2017.
ISBN 978-5-209-08423-5
Ч. 2. – 417 с. : ил.
ISBN 978-5-209-08425-9 (ч. 2)

В сборнике представлены научно-методические статьи участников I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных отделений / факультетов вузов РФ, посвященные проблемам преподавания русского языка как иностранного, современных технологий преподавания РКИ, тестированию по русскому языку разных уровней, проблемам адаптации иностранных студентов, обучению иностранных студентов профильным дисциплинам, преподаванию РКИ в зарубежных центрах.

Актуальность сборника связана с важностью проблем, вынесенных на обсуждение в рамках работы секций и круглых столов I конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов.

ISBN 978-5-209-08425-9 (ч. 2)
ISBN 978-5-209-08423-5

© Коллектив авторов, 2017
© Российский университет
дружбы народов, 2017

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье рассматривается роль учебной экскурсии как одной из форм внеаудиторной работы. На таких экскурсиях иностранные учащиеся получают языковые и страноведческие сведения, что позволяет оптимизировать учебный процесс.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, учебная экскурсия, оптимизация учебного процесса, повышение мотивации.

Одна из самых актуальных проблем в преподавании русского языка как иностранного – это проблема социокультурной адаптации иностранных студентов в России. Внеаудиторная работа помогает решить эту важную проблему, так как является прямым продолжением учебного процесса за пределами аудитории в свободное время и в другой форме. Также внеаудиторная работа способствует оптимизации учебного процесса и решению целого ряда задач: обучающей, коммуникативной, социально-культурной; помогает активизировать речевые навыки иностранных учащихся, расширяет их лексический запас; повышает мотивацию в овладении языком, позволяет лучше узнать русскую культуру и традиции.

По мнению Л.А. Вербицкой, «воздействие культуры на язык очевидно, но и язык в свою очередь оказывает влияние на культуру, что дает возможность изучения культуры народов через язык и речь. По языковой картине можно изучать национальную»¹.

На наш взгляд, к числу эффективных видов внеаудиторной работы относятся учебные экскурсии, во время которых иностранные учащиеся знакомятся с новыми условиями жизни, культурой и традициями русских людей. Такие экскурсии помогают студентам быстрее адаптироваться к особенностям проживания и учебы в новой стране. Здесь важен такой методический принцип, как принцип связи с реальной действительностью, который помогает создавать условия естественности экскурсии и обеспечивать произвольное запоминание необходимого языкового и речевого материала.

Учебные экскурсии выполняют две роли: ознакомительную, то есть знакомят иностранных учащихся с городом, с его достопримечательностями, и учебно-практическую – дают возможность применить полученные на занятиях знания, умения, навыки. В связи с этим мы разделяем учебные экскурсии на два типа: общие и тематические. Общие экскурсии ставят своей задачей помочь иностранным учащимся адаптироваться в русскоязычной среде: уметь пользоваться общественным транспортом, совершать покупки, заказать обед в ресторане и т.д.

Предлагаем вам темы общих учебных экскурсий: пешеходная экскурсия по центру города; городской транспорт; магазин «Продукты» (продовольственный рынок); промтоварный магазин (ГУМ); магазины «Книги» и «Сувениры»; вокзал, почта; ресторан (кафе). Такие учебные экскурсии носят практический и обучающий характер, поэтому они должны быть тесно связаны с практическим курсом русского языка по тематике, языковому и речевому материалу. Во время учебной экскурсии необходимо добиваться от учащихся сознательного применения знаний, умений, навыков. От понимания содержания используемого материала, готовности учащихся включать его в речевую деятельность во многом зависит формирование мотивации в овладении языком. Основное соблюдение этого принципа состоит в том, что преподаватель (русский студент), проводящий учебную экскурсию, всегда должен чувствовать допустимый уровень языковой трудности, превышение которого превращает внеаудиторную деятельность в урок.

Тематические экскурсии знакомят иностранных учащихся с культурными центрами и достопримечательностями Владивостока, загородными местами отдыха. Предлагаемые места

проведения учебных экскурсий: краеведческий музей им. Арсеньева, картинная галерея, океанариум, музей-форт «Владивостокская крепость, Ботанический сад. Подобные экскурсии носят ознакомительный или познавательный характер. Несмотря на то, что второй тип экскурсий близок по тематике к обычным туристическим маршрутам, цели их являются сугубо учебными: усвоение лингвистической и страноведческой информации.

К выше сказанному следует добавить, что учебные экскурсии проводятся во внеаудиторное время, чаще всего во второй половине дня или в выходные дни. Как правило, эти экскурсии проводятся интенсивно в первые два месяца пребывания иностранных учащихся во Владивостоке (обычно – два раза в неделю). Такие экскурсии может проводить преподаватель или русский студент второго или третьего года обучения. Обычно к этому привлекаются студенты с факультета русской филологии или с факультетов, где изучаются иностранные языки: китайский, корейский, японский, английский. Самая оптимальная группа иностранных учащихся, задействованных в учебной экскурсии, на наш взгляд, должна состоять из двух-трех человек, чтобы каждому из них уделено было достаточно внимания.

Предлагаем ознакомиться с разработкой обучающей учебной экскурсии по теме: магазин «Продукты».

Контингент:

Недавно прибывшие во Владивосток иностранные учащиеся с начальным и средним уровнем владения языком.

Маршрут и время проведения экскурсии:

Маршрут зависит от того, где находится, в который поведут студентов. Однако следует учесть, что не стоит выбирать для проведения экскурсии магазины, находящиеся далеко, чтобы не утомлять студентов.

Маршрут: от автобусной остановки «Покровский парк» – вверх по Океанскому проспекту – до гипермаркета «В-Лазер» (остановка автобуса «Дальпресс»).

Время проведения экскурсии: 1,5–2 часа.

Предварительная часть экскурсии:

Заранее нужно предупредить иностранных учащихся о теме экскурсии, чтобы они были готовы совершить покупки. Во время пешеходной части экскурсии можно отрабатывать разные варианты вопросов и ответов о местонахождении магазина, закрепляя языковой материал по уже знакомым темам, например, «направления движения».

Основная часть экскурсии:

Войдя в магазин, иностранные учащиеся должны узнать, где находится продуктовый магазин, и идут туда. В супермаркете каждый из них должен спросить, где находится отдел, в котором он может купить нужные ему продукты, и ведет туда всю группу. Затем он узнает о наличии товара, качестве (откуда данный продукт, свежий ли и т.д.), цене. В каждом отделе супермаркета преподаватель задает учащимся вопросы: «Что это? Какого цвета? Сколько стоит? Дорого или дешево?», чтобы активизировать лексику, уже знакомую им.

Заключительная часть экскурсии:

В конце экскурсии учащиеся и преподаватель благодарят друг друга за занятие и обсуждают, что было сказано не совсем правильно, и преподаватель поясняет некоторые особенности речевого поведения в этой ситуации.

Например, преподаватель объясняет, что в ответ на вопрос «Сколько стоит ...?», они могут узнать цену одного товара, а в ответ на вопрос «Сколько с меня?» – стоимость всей покупки и т.п.; сравнивают супермаркеты в своей стране и в России.

В результате учебной экскурсии иностранные учащиеся приобретают или закрепляют следующие умения и навыки:

1. Умение вежливо задать вопрос.
2. Умение вежливо высказать пожелание.
3. Умение узнать дорогу (направление).
4. Умение узнать местонахождение магазина (отдела).

5. Умение узнать, есть ли в продаже тот или иной товар.
6. Умение попросить показать тот или иной товар.
7. Умение узнать цену товара и стоимость покупки.
8. Умение узнать, где можно заплатить за покупку.
9. Умение вежливо отказаться от покупки.

Основой этих речевых компетенций является следующий языковой материал:

1) Интенции: *просьба*: скажите, пожалуйста, ...; извините, вы не знаете, ...; будьте добры, ...; вы не могли бы мне помочь ...; дайте мне, пожалуйста, ...; *благодарность*: спасибо, благодарю вас, очень вам благодарен, пожалуйста; *согласие или отказ*: хорошо, я согласен с вами, мне не нужно; *выражение желания*: я хочу купить, я хотел бы; *выражение симпатии или антипатии*: мне нравится, мне не нравится.

2) Грамматика: *родительный падеж* существительных в значении количества (2 килограмма, 4 пачки, 5 банок и т.п.); согласование *порядковых числительных* (1, 2, 3...) с существительными в винительном и предложном падежах (в третью кассу, на первом этаже...); согласование указательного местоимения *этот* с существительными (этот сыр, эти яблоки...); *повелительное наклонение* (дайте, пожалуйста,...; покажите...); *сослагательное наклонение* (как форма вежливости).

3) Лексика: *существительные* (названия продуктов, овощи, фрукты); *прилагательные* (зеленый, красный, желтый..., свежий, дорогой...); *глаголы* (купить, дать, платить); *наречия* (дорого, дешево, наверху, внизу).

Лексика уже должна быть введена на учебных занятиях или частично вводится преподавателем во время экскурсии. Но следует заметить, что основной объем лексического материала уже должен быть знаком иностранным учащимся, чтобы на учебной экскурсии не было переизбытка информации.

Экскурсии такого рода могут закреплять или опережать учебные занятия по определенной теме. Если экскурсия носит закрепляющий характер, то преподаватель должен познакомить учащихся с целями экскурсии и этапами ее проведения (сначала нужно решить, что покупать, затем узнать дорогу в магазин, найти нужный отдел, выбрать интересующий товар, заплатить за него).

Если экскурсия опережает учебное занятие, то преподаватель должен не менее 30 минут отвести на ознакомление иностранных учащихся с наиболее важным языковым материалом (или проверить знание данного языкового материала учащимися), используя разные приемы (ролевую игру, показ карточек с изображением продуктов и т.д.) в соответствии с этапами экскурсии.

Во время учебной экскурсии контролируется знание необходимого языкового и речевого материала, об этом можно судить по действиям, вопросам и ответам иностранных учащихся.

После учебной экскурсии иностранные учащиеся и проводивший эту экскурсию преподаватель (русский студент) заполняют письменные отчеты об экскурсии, которые потом предоставляются преподавателям, непосредственно работающим с данными студентами на учебных занятиях. Такая форма контроля позволяет преподавателю увидеть, насколько хорошо учащиеся усвоили пройденный на уроке языковой и речевой материал.

Таким образом, осуществляется один из главных принципов обучения – соединение теории и практики. Отсюда следует, что учебные экскурсии являются эффективной формой внеаудиторной работы для формирования коммуникативной и культурологической компетенции иностранных учащихся и повышения познавательного интереса к стране, языку и его носителям

Примечания

¹ *Вербницкая Л.А.* Русский язык сегодня // Президиум МАПРЯЛ: 2003–2007: сб. научных трудов / под ред. О.И. Глазуновой, Л.В. Московкина. СПб.: Изд. дом «МИРС», 2007. С. 13.

EDUCATIONAL EXCURSION AS ONE OF THE EXTRA-CURRICULUM ACTIVITY FORMS

The article describes the role of an educational excursion as one of the extra-curriculum activity forms. During such excursions foreign students get linguistic and regional knowledge that optimizes the educational process.

Keywords: extra-curriculum activity, educational excursion, optimization of the educational process, increasing of motivation.

Ларионова Анна Александровна,
Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань,
annaribka86@mail.ru

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК АСПЕКТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ПРЕДУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена проблеме речевой практики иностранных учащихся в период довузовской подготовки. В работе выявляются ключевые характеристики данного методического вопроса, выделяется специфика учебного предмета «Лингвострановедение». В статье представлены особенности восприятия языковой картины мира представителями зарубежных стран. Описаны приемы работы с текстами на занятиях по РКИ, а также даны примеры дидактических материалов для совершенствования коммуникативной компетенции иностранных слушателей на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: лингвострановедение, коммуникативная компетенция, национальная картина мира.

Известно, что на протяжении существования мировой цивилизации каждый народ старается сохранить свою национальную культуру, традиции, обычаи. Человеческая сущность устроена так, что зачастую проявляется интерес к национальному быту, культуре, особенностям иностранного менталитета. Отсюда происходит формирование его культурного саморазвития, воспитание толерантного отношения между представителями иной культуры. Посредством языка осуществляется распространение этнокультуры. Как правило, изучая иностранный язык, индивид познает национальную культуру, историю, современную жизнь разных народов.

Интересно отметить, что термину *лингвострановедение* более сорока лет. «Впервые он был употреблен в брошюре авторов «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (М., 1971) и вплоть до середины или даже конца 1970-х годов казался очень непривычным»¹.

Лингвострановедение является одним из главных аспектов в преподавании языка. Это связано с тем, что иностранные учащиеся, получая образование в России, знакомятся с русскими реалиями страны. Данное направление способствует приобщению к национальной культуре, русской жизни, а также происходит знакомство с русским менталитетом. На занятиях по лингвострановедению также формируется межкультурная коммуникация, посредством которой иностранным гражданам легче адаптироваться в новой стране изучаемого языка. Теория лингвострановедения, сформированная Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, распространяет мысль о том, что «лингвострановедением называется аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения»².

Существуют два понятия, составляющие общее представление о национальной картине мира: страноведение и лингвострановедение. Специфика данных понятий (терминов) заключается в том, что страноведение представляет информацию о географии, истории, экономике, культуре страны; на занятиях лингвострановедения иностранные учащиеся знакомятся с культурой иного народа и в процессе изучения данной дисциплины иностранные учащиеся предвузовской подготовки усваивают речевой этикет, безэквивалентную лексику, неэквивалентную лексику, также изучают русские фразеологизмы. Вместе с тем, в процессе прохождения данной дисциплины иностранные слушатели знакомятся с традиционными жестами в тех или иных диалогических ситуациях, с особенностями традиций и привычек русского народа и т. д. Цель лингвострановедения – научить иностранных учащихся адекватному восприятию прочитанной информации, а также речи носителя изучаемого языка. Реализация данных навыков обеспечивает коммуникативную компетенцию. Все это и многое другое формирует интерес к изучению русского языка. Следует отметить, что основу предвузовской подготовки инженерно-технического профиля составляют еще такие общеобразовательные дисциплины, как экономика, обществознание, история. Таким образом, культура чужой страны изучается во многих научных дисциплинах, т. е. составляет основу языковой картины мира разных народов. Следует отметить, что, работая в национальной аудитории, необходимо учитывать этнопсихологические и социокультурные особенности иностранных учащихся. Так, например, при чтении учебного или художественного текстов у инокоммуникантов может возникать ассоциативный фон, где один и тот же изучаемый объект воспринимается по-разному, т. е. проявляется национально-культурное своеобразие родной страны учащихся. Например, в русском языке образ медведя часто ассоциируется с неуклюжестью, неловкостью, фигурой полного человека, но в китайском языке данный образ имеет иную характеристику – это сильный, храбрый человек. Также в определенном контексте полезно рассказать о восприятии образов животных в русской культуре, а именно: заяц – ‘трусость’, лиса – ‘хитрость’, волк – ‘зло’, змея – ‘подлость’ и мн. др. Существует еще один интересный факт о том, что непонимание определенных жестов, демонстрируемых в определенных ситуациях, могут быть неправильно поняты иностранному собеседнику. В русской культуре махать рукой сверху вниз – знак прощание, но в арабском менталитете означает – подойти к собеседнику. Интересно отметить, что в методике преподавания русского языка как иностранного существует понятие *лингвострановедческая интерференция*, выдвинутая Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, «в основе которой лежит перенос иностранцем, говорящим по-русски, навыков и сведений из привычной ему действительности во вторичную культуру; таким образом, в противоположность фонетической и грамматической интерференции, лингвострановедческая обусловлена не воздействием одного языка на другой, а воздействием одной культуры на другую, но результат интерференции культур проявляет себя в бессмысленности, невразумительности именно речи»³.

В русском речевом этикете четко разграничиваются употребление местоимений *ты* и *вы*. Для иностранных учащихся употребление данной категории вызывает большое затруднение, т. к. зачастую в иной культуре нет такого разграничения. Отсутствие элементарных знаний российского этикета может создать неловкую ситуацию между представителями разных стран. Так, например, иностранные учащиеся должны знать, в каких ситуациях общения следует употреблять слова приветствия и прощания: *Здравствуйте!* – *Привет!* *До свидания!* – *Пока!* На занятиях по лингвострановедению изучаются языковые единицы, которые ярко отражают национальные особенности культуры иного народа. Для достижения наилучшего результата очень важен отбор страноведческого материала, учитывая уровень изучения русского языка в условиях предвузовской подготовки. Обогатить и разнообразить коммуникативную компетенцию могут фразеологизмы: *работать над собой, зарубить себе на носу, идти напролом, жить припеваючи*; пословицы: *век живи, век учишь, делу время – потехе час, не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня*; поговорки: *яблоко от яблони недалеко падает, семь пятниц на неделе, у страха глаза велики*; устойчивые словосочетания:

людей посмотреть и себя показать, быть на виду, сам себе на уме, иметь крышу над головой и т. д. В процессе изучения с подобными русскими народными изречениями иностранные учащиеся должны попытаться определить их смысл и найти эквиваленты в родном языке. Необходимо отметить, что зачастую именно эти элементы русской речи препятствуют иностранцам свободному общению с носителями русского языка. По мнению российского педагога А.Н. Шукина, «лингвострановедение представляет собой страноведчески ориентированную лингвистику, которая занимается иностранным языком в сопоставлении с родным языком учащихся. При этом объектом рассмотрения выступает изучаемый язык как носитель культуры страны»⁴.

Проблема иностранных слушателей предвузовской подготовки состоит в том, что они ограничиваются пассивной культурной жизнью страны изучаемого языка, т. е. зачастую без сопровождения носителя русского языка и все свободное время общение проходит на родном языке.

Необходимо проводить работу с чтением текстов о городах России, интересных фактах истории, географии, культуре этой страны, в частности, интересна будет работа с текстами о театре, музыке, балете, также интересно изучать тексты о деятелях культуры России. Следует учитывать профильную направленность иностранных слушателей на этапе предвузовской подготовки и включать тексты о выдающихся деятелях и явлениях в области химии, физики, математики и др. наук. На основе прочитанного текста иностранные учащиеся могут выразить свои суждения как в монологической, так и в диалогической формах, используя изученную лексику тематического плана.

Также интересны тексты о таких праздниках, как Пасха, Масленица. На занятиях можно рассказать об истории и значимых образах этих праздников.

Внеклассную работу можно разнообразить посещением музеев, проведением экскурсий по городу, в котором учатся инокоммуниканты. Очень важно перед экскурсией и посещением музеев заранее рассказать о тех местах, которые будут в центре внимания учащихся, а также дать необходимую лексику для наилучшего распознавания и понимания информации в рамках этих культурных мероприятий. Данный методический подход позволит в большей степени избежать негативных впечатлений от посещения культурных мест. После проведения этой работы на занятиях учащимся предлагается высказать свои суждения об увиденном и услышанном. Это можно провести в форме итогового зачета по определенной лексической теме. Также интересно обучение в процессе просмотра русских фильмов, где возможна работа с озвучиванием сюжета и в процессе подобного вида деятельности происходит речевая практика иностранных учащихся.

Совершенствование коммуникативной компетенции иностранных слушателей происходит и во время проведения праздничных концертов, посвященных Дню Победы, Новому году и т.д. На этих мероприятиях учащиеся поют русские песни, читают стихи, разыгрывают сценки, т.е. носители иной культуры приобщаются к культуре чужой страны. В этом отношении иностранцы узнают много новой информации о традициях празднования Нового года, исторических фактах Великой Отечественной войны.

Данный вид дисциплины может иметь разные формы и подходы для эффективной и интересной работы с иностранной аудиторией. Следует помнить о том, что в практике преподавания русского языка как иностранного формируются многонациональные и мононациональные группы, а также с разным уровнем подготовки иностранных граждан. В этом случае необходимо внимание к разным категориям иностранных учащихся. На занятиях должна быть атмосфера толерантности, благоприятные условия учебного процесса. Таким образом, процесс адаптации в чужой стране проходит легче, а усвоение иностранного языка увлекательнее.

Лингвострановедение имеет очень важное значение для освоения навыков общения на иностранном языке, т. к. данная дисциплина помогает изучать окружающую действительность иной культуры. Через знакомство с историей, географией, культурой, праздниками,

бытовой действительностью иностранные учащиеся с интересом постигают лексику и грамматику русского языка, поскольку оказывает значительное влияние на формирование и совершенствование коммуникативной компетенции иностранных слушателей в период предвузовской подготовки.

Примечания

¹ *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / ред. О. С. Семионова. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

² Там же. С. 37.

³ *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова / ред. Г.Г. Яроцкая. М.: Русский язык, 1980. 320 с.

⁴ *Лысакова И.П., Васильева Г.М., Вишнякова С.А.* и др. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / ред. И. П. Лысакова. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.

Larionova A.A.

Kazan national research technological university

LINGVOSTRANOVEDENIE AS AN ASPECT IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

The article is devoted to the problem of speech practice of foreign students in the period of pre-university training. In work key characteristics of the given methodical question are revealed, the specificity of the academic subject "Lingvostranovedenie" is allocated. In the article features of perception of a language picture of the world by representatives of foreign countries are presented. Techniques for working with texts in Russian as a foreign language classes are described, also examples are given of didactic materials for improving the communicative competence of foreign students at the initial stage of training.

Key words: linguistic culture, communicative competence, national picture of the world.

**Лебедева Александра Леонидовна,
Филатова Вера Борисовна,**

Воронежский государственный университет, Россия,
volova25@rambler.ru

О РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СО СТАЖЁРАМИ ПО ПОСОБИЮ «ЖИВЫЕ ОБРАЗЫ РОССИИ: ЧИТАЕМ, ПИШЕМ, ГОВОРИМ»)

Аннотация. В данной статье рассматривается совокупность разных современных педагогических технологий обучения, а также информационные технологии в обучении, которые нашли отражение в учебном пособии по практике речи «Живые образы России: читаем, пишем, говорим». Рассматриваются цель, структура и концепция пособия.

Ключевые слова: технологии обучения, технологии в обучении, учебное пособие, интерактивность.

В современной литературе по педагогике и лингводидактике широко распространён термин «технология обучения». Под этим термином понимаются специально отобранные и расположенные в определённом порядке приёмы обучения, которыми пользуется преподаватель в своей работе. Такое понимание термина появилось в отечественной методике в 70-е годы XX века под влиянием технических наук, где под технологией понимают совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда: поставленная цель обучения должна быть достигнута за минимальное время с наименьшими затратами.

В 90-е годы XX века из англо-американской методики пришло такое определение: технологии в обучении – это совокупность правил и приёмов использования технических средств обучения в учебном процессе¹.

Несмотря на то, что термин «технология» употребляется в двух разных значениях и определения терминов указывают на разные стороны обучения, между ними существует тесная связь.

В процессе обучения на практике данная связь очевидна, поскольку расположенные в определённом порядке приёмы обучения на сегодняшний день немислимы без применения технических средств.

Наряду с технологиями, связанными с реализацией определённых методических концепций, существуют педагогические технологии, распространение которых связано с развитием техники, появлением новых психолого-педагогических концепций.

Так, одной из популярных концепций современной социальной психологии является интеракционизм. В рамках этой концепции предлагается понимание социального взаимодействия людей как межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признаётся способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнёр по общению, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Данная концепция лежит в основе интерактивных технологий, которые базируются на активном взаимодействии учащегося с преподавателем и другими учащимися².

На кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов ИМО ВГУ было создано учебное пособие по развитию речи «Живые образы России: читаем, пишем, говорим».

Единая интерактивная линия в этом учебном пособии реализована посредством взаимодействия автора пособия и обучаемых: каждая новая тема сопровождается «Письмом к иностранному другу», в котором ставятся вопросы, на которые впоследствии предстоит ответить учащимся, таким образом, каждая учебная тема – это «разговор» автора с читателем.

Как отмечает Р.М. Теремова, проблемы обучения сегодня рассматриваются в широком контексте диалога культур. Качественно новый подход к целям обучения обусловил необходимость создания интерактивно-коммуникативных учебников, ориентированных на эффективное взаимодействие обучаемых и обучающихся³.

В Воронежском государственном университете обучаются стажёры из стран Европы и из Китая. Тезис о необходимости расширения содержания обучения иностранным языкам за счёт включения в учебный процесс культурного компонента получил широкое распространение в современных лингводидактических исследованиях (В.В. Воробьёв, Г.В. Елизарова, Е.И. Пассов, Ю.Е. Прохоров, Р.М. Теремова, С.Г. Тер-Минасова, В.К. Сафонова, В.П. Фурманова и др.).

Дополнительной мотивацией создания пособия по практике речи на языковом и речевом материале, характерном для социально-культурной сферы общения, послужила и геополитическая ситуация последнего времени. Через понимание культуры как всечеловеческого достояния представляется возможным снизить градус напряжённости, а дружелюбная атмосфера на занятиях по развитию речи является необходимым фактором для формирования речевых навыков.

Цель представленного пособия – активизировать навыки устной, а также письменной речи на основе текстов культуроведческого характера, способствовать совершенствованию лингвокультурной компетенции иностранных учащихся.

Для совершенствования лингвокультурной компетенции учащихся целесообразно представить образ России по возможности целостно. Как отмечает С.К. Милославская, очевидным является тот факт, что образ страны, будучи целостным и системным в своей основе, лишь условно может быть подвергнут расчленению на составные части и что количество таких частей может свободно варьироваться⁴. В процессе работы мы допустили подобное расчленение, с тем чтобы избежать однобокости в представлении образа России.

Итак, образ России складывается из разных составляющих. Во-первых, это Россия как страна с её территорией и населением. Об этом речь идёт в Главе I. Во-вторых, это люди. О привычках, чертах характера русского человека, о его одежде, жилище, о традиционных развлечениях и увлечениях русских людей речь пойдет в Главах II-V. В-третьих, это обычаи и праздники народа. Этому аспекту посвящены Главы VI, VII: о еде и напитках, традиционных праздниках. В Главе VIII представлены народные художественные промыслы. Таким образом, по замыслу авторов у учащихся при постепенном изучении материала глав должен сформироваться целостный образ России.

При организации учебного материала использовался как содержательно-тематический, так и историко-хронологический принцип. Кроме того, переход от одного информационного блока к другому предусматривает возвращение к уже известной информации. Так, в первой главе, которая называется «Россияне и русские: разные культуры – одна судьба» наряду с введением таких понятий, как родина и чужбина, малая родина даётся представление о географическом пространстве страны, сопряжённом с такими понятиями, как свобода, размах, безудержность, хлебосољство. Тексты первой главы служат платформой для восприятия информации второй главы, которая называется «И в шутку и всерьёз, или Что мы можем рассказать о себе». В этой главе учащиеся знакомятся с темой «Русская душа».

Таким образом, пособие, имея в своей основе концентрическую композицию, состоит из введения, восьми основных глав и заключения. Каждая глава состоит из разделов, в каждом разделе содержится несколько текстов, в основе расположения которых лежит принцип – от простого к сложному. Учебные тексты сопровождаются предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Предтекстовые задания связаны с изучением новой лексики и направлены на подготовку учащихся к работе с текстами. Послетекстовые задания призваны сформировать навыки, которые дадут возможность выхода в речь. Таким образом, система подачи культурологического материала, сопровождаемого разнотипными заданиями, подчинена коммуникативным задачам.

При работе по данному пособию в рамках реализации коммуникативно-интерактивного принципа предполагается использование современных информационных технологий.

Несмотря на то, что, как отмечает С.С. Хромов, использование современных технологий в образовании имеет относительно небольшую историю, последние годы свидетельствуют об интенсификации процесса внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения различным дисциплинам, включая русский язык как иностранный⁵.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения предполагает работу с интернет-ресурсами. Глобальная сеть стала неотъемлемым атрибутом нашей жизни, и учащиеся не только готовы к такой форме учебной работы, но и нуждаются в ней. Подобная форма работы даёт возможность преподавателю интенсифицировать процесс формирования речевых умений и языковых навыков у стажёров, осуществить более гибкий подход в соответствии с интеллектуально-речевыми возможностями каждого.

Приведём примеры заданий из пособия, требующих обращения к интернет-ресурсам.

Познакомьте группу со своей страничкой в интернете. Расскажите о своей семье. Напишите, какой вид отдыха предпочитают в вашей семье.

Прочитайте текст «Моя «малая родина»». Найдите в интернете информацию о том месте, где вы родились. Напишите об интересных фактах из истории своей «малой родины».

Найдите в интернете какую-нибудь историю из жизни, запишите её, употребив фразеологизмы, изученные в теме «И в шутку, и всерьёз, или Что мы можем рассказать о себе».

Воспользуйтесь справочником 2GIS и создайте план виртуального путешествия, выберите город, который вы хотели бы посетить, гостиницу, в которой вы хотели бы остановиться, достопримечательности, с которыми вы хотели бы познакомиться, рестораны... Расскажите о своём путешествии.

Задания, приведённые выше, помогают воссоздать те реальные ситуации, с которыми обучаемые могут столкнуться в повседневной жизни, а это создаёт дополнительную мотивацию, учебная деятельность становится целесообразной, а коммуникативная направленность очевидной.

Известно, что при комбинированном воздействии зрительного и слухового анализатора запоминание материала происходит гораздо эффективнее⁶⁷. Так, в пособии авторами предлагается работа с видеоматериалами. Приведём примеры.

Посмотрите в группе вместе с преподавателем отрывок из художественного фильма Никиты Михалкова «Сибирский цирюльник». Обсудите его содержание в группе.

Посмотрите в группе вместе с преподавателем фрагмент фильма «Ирония судьбы, или С лёгким паром». Подумайте, почему произошла эта ситуация. Выскажите своё мнение, используя фразы из Приложения. Посмотрите и письменно прокомментируйте заставку к фильму «Ирония судьбы, или С лёгким паром».

Найдите в интернете и послушайте романс на стихи Б. Пастернака «Свеча горела...». Прочитайте самостоятельно отрывок из рассказа И. Шмелёва о Рождестве. Письменно ответьте на вопрос: «Что я могу рассказать о праздновании Рождества в России?».

Отметим, что на основании созданных инофонами авторских эссе на определённую тему в рамках занятия может быть организован творческий полилог.

Особое место в интерактивной методической системе обучения общению занимает метод проектов, такая его форма, как презентация учащимися на занятии определённой темы. Презентация – это не только прекрасное средство визуализации, но и новый тип учебного текста, который широко используется в педагогических технологиях. Студент, делая презентацию, выступает в функции ведущего. Он может самостоятельно организовать дискуссию, как бы выступая в роли преподавателя.

В пособии используется такая форма работы, как презентация в Power Point. Сначала мы предлагаем работу с учебным текстом, видеосюжетом, или учебной презентацией, созданной преподавателем. Далее, на основе полученной информации, учащимся предлагается создать свою презентацию. Следует обратить внимание на то, что технические навыки работы с программой не представляют собой особой трудности, так как технология создания презентации в Power Point универсальна и, как правило, студенты знакомы с ней. Приведём примеры заданий из пособия.

Посмотрите учебный видеосюжет о русских людях и русском характере. Подготовьте презентацию на тему «Русские, какие они?».

Посмотрите учебную презентацию «Масленица на картинах известных русских художников». Подготовьте презентацию о праздновании Масленицы в России.

Посмотрите учебную презентацию «Народные художественные промыслы России». Подготовьте презентацию об одном из народных художественных промыслов.

Подготовьте презентацию о себе, о своих впечатлениях о России и русских (о путешествиях, учёбе, новых знакомствах).

В каждом разделе пособия есть задания дискуссионного типа. Так, текст проблемного характера должен побудить к дискуссии, спровоцировать учащихся к самостоятельному решению проблемы. Кроме того, дискуссии по проблемам этнокультурного и социокультурного характера позволяют объединять коммуникативный и познавательный аспекты общения.

Учебное пособие «Живые образы России: читаем, пишем, говорим» прошло успешную апробацию на занятиях по практике речи со стажёрами из стран Европы.

Примечания

¹ Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Шукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под. ред. А.Н. Шукина. М.: Русский язык. Курсы, 2008. С. 16–17.

² Там же. С. 268.

³ Теремова Р.М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и её реализация в учебном процессе // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 96–100.

⁴ Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России: монография. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. С. 53.

⁵ Хромов С.С., Апальков В.Г., Гуляева Н.А. Электронная педагогика в обучении русскому языку как иностранному в российском университете в первом десятилетии XXI века / С.С. Хромов, В.Г. Апальков, Н.А. Гуляева // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы X Международной научно-практической конференции. 20–22 апреля 2011 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. 339 с.

⁶ Борисова Л.И., Иванова М.М., Радина Л.Б., Родионов В.В. Традиционные и инновационные подходы к созданию видеосюжета для конкурсной программы фестиваля русской речи // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы X Международной научно-практической конференции. 20–22 апреля 2011 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. С. 291-294.

⁷ Лебедева А.Л. Видеокурс Россия вчера и сегодня // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы X Международной научно-практической конференции. 20–22 апреля 2011 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. С. 311-314.

Lebedeva A.L., Filatova V.B.

Voronezh State University Russia

ABOUT REALIZATION OF CONTEMPORARY PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES ON CLASSES IN PRACTICE OF THE SPEECH (ON THE EXAMPLE OF WORK WITH TRAINEES ON THE TEXTBOOK "VIVID IMAGES OF RUSSIA: WE READ, WRITE AND SPEAK")

This paper is focused on the main contemporary teaching technologies, as well as information technologies in teaching, which are reflected in the textbook on the practice of speech “Vivid images of Russia: we read, write and speak”. The aim, structure and concept of the textbook are considered.

Keywords: teaching technologies, technology in teaching, textbook, interactivity.

Лёгочкина Елена Николаевна,

Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова,
rki-bgtu1@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Студент-иностранец, обучающийся в вузе РФ должен уметь общаться на русском языке в условиях учебно-профессиональной деятельности, в процессе которой возникает необходимость сдать зачет или экзамен, высказать свою точку зрения по интересующим вопросам, обосновать ее, прокомментировать информацию по прочитанным источникам. Вопросы разработки эффективных методик обучения студентов неязыковых вузов устной монологической речи с опорой на текст по специальности заслуживают большого внимания и не только на старших курсах, но и на подготовительном факультете, так как здесь закладываются основы владения языком. Цель занятий по НСР (научный стиль речи) на подготовительном факультете – подготовить иностранных студентов к чтению, конспектированию учебной литературы, к запоминанию учебного материала для участия в практических занятиях, сдаче зачетов и экзаменов по специальным дисциплинам.

Ключевые слова: Учебно-профессиональная деятельность, эффективные методики, неязыковой вуз, подготовительный факультет, научный стиль речи, текст, монологическая речь, комбинированный речевой акт, комплекс упражнений.

Коммуникативные потребности студентов-нефилологов в чтении текстов по специальности не ограничиваются необходимостью понимания в том или ином объеме фактологической информации учебных текстов, но как правило, предполагают устное воспроизведение полученных в результате рецепции знаний в форме монологических сообщений различных типов.

В процессе учебно-профессиональной деятельности перед студентами-нефилологами встают конкретные коммуникативные задачи, например, воспроизвести извлеченную из тек-

ста информацию – выступить на семинаре, построить самостоятельное высказывание, описать объект, явление, дать им характеристику, провести научное рассуждение при сдаче лабораторных и курсовых работ. Во всех этих речевых ситуациях студенты должны обладать способностью строить монологическое сообщение на основе полученной из текстов информации, то есть должны владеть речевыми умениями в комбинированных речевых актах «чтение-говорение».

Виды речевой деятельности, чтение и говорение, структурирующие комбинированные речевые акты, не являются автономными. Они выступают в единой комбинации; чтение как условие, то есть вид речи, в котором протекает исходная часть речевого акта, а говорение как цель – вид речевого общения, в форме которого реализуется финальная часть деятельности речевого акта¹.

При создании обучающей модели, нами учитывались характеристики всех составляющих речевого акта: исходного информативного компонента (текста), вида чтения, формы монологического сообщения.

Прежде всего, следует вспомнить особенности монологического высказывания как формы речевой деятельности, структурные особенности и психолингвистические закономерности этой формы построения речи. При обучении монологической речи необходимо знание того, какие именно речевые умения и навыки должны быть сформированы у обучаемого, какой комплекс умений должен быть у него сформирован. На процесс порождения монологического высказывания оказывает влияние целый ряд факторов, которые целесообразно учитывать при организации обучения этому виду речевой деятельности: степень, форма участия в подготовке и продуцировании монологического высказывания механизмов памяти, мышления, внимания, уровень сформированности речевых умений, необходимых для порождения монологического высказывания того или иного типа.

Целесообразно в работе использовать классификацию типов монологических высказываний, предложенную профессором Д.И. Изаренковым², которая, с нашей точки зрения, наиболее четко отражает их существенные свойства. Д.И. Изаренков рассматривает процесс порождения монологических высказываний разных типов с точки зрения комплекса четырех основных различительных признаков, которыми являются: подготовленность/неподготовленность; самостоятельность/несамостоятельность содержания; самостоятельность/несамостоятельность формы;

наличие/отсутствие установки на воспроизведение.

Из 16 предложенных автором типов монологов, в качестве объекта и цели обучения студентов-нефилологов на основе анализа коммуникативных задач, которые обучаемые выполняют в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения, могут быть выбраны наиболее часто встречающиеся для данного контингента.

При характеристике монологических сообщений особое внимание уделено вопросу о том, какие именно когнитивные механизмы задействованы в процессе порождения того или иного типа монолога. Исходя из этого, формулируется перечень умений, которые необходимо выработать у обучаемых, чтобы они были в состоянии построить монологическое высказывание заданного типа.

Источником обучения монологической речи в условиях технического вуза служит научный текст. В качестве основы отбора и систематизации информативного материала используется метатемный подход³. Этот метод позволяет системно и последовательно представить материал для учебных текстов на основе аспектов рассмотрения изучаемых в специальных дисциплинах объектов технических знаний. Метатемный подход облегчает выделение и организацию текстового минимума, адекватно отражающего лингвистическое и экстралингвистическое содержание материала и тем самым позволяет наиболее полно обеспечить коммуникативные потребности обучаемых в области избранной специальности.

Использование специальных текстов как единиц обучения монологическому высказыванию требует выявления и дидактически адекватного комплексного представления основ-

ных его функциональных и семантических составляющих на всех уровнях организации этой коммуникативной единицы.

Смысловая структура текста может выступать в качестве ориентировочной основы обучения. Умение анализировать монологический текст, понимая закономерность его построения, является одним из этапов выработки умений продуцирования монологических высказываний.

Система упражнений по овладению умениями монологической речи в границах комбинированных речевых актов «чтение-говорение» формируется на пересечении двух линий системных связей. Первая линия связей отдельных звеньев системы упражнений определяется тем, что центром всего процесса обучения порождению и восприятию речи на уровне речевых актов и его финальным звеном выступает текст, следовательно, этапы проработки учебного материала, прежде всего, разграничиваются по отношению к фазе восприятия или продуцирования этого текста. Они могут либо предшествовать ей, либо следовать за ней. На этом основании в организации системы упражнений разграничивают три этапа: дотекстовый, текстовый, послетекстовый.

Вторая линия внутренних связей отдельных компонентов системы упражнений определяется психологическими факторами: речевые навыки и умения формируются не одноактно, их становление проходит через несколько последовательно сменяющих друг друга стадий, при этом каждая стадия на деятельностном уровне отличается особым набором формирующих ее разновидностей упражнений.

Конкретный набор упражнений в границах микросистем (по определенному типу акта) определяется: типом речевого акта и стадией формирования отдельных навыков и умений.

Для обучения каждому из типов монологических высказываний предлагается своя система упражнений и, в свою очередь, для каждого умения, необходимого для порождения монологического высказывания, предлагаются определенные упражнения.

В наборе упражнений и возможных вариантах формулировок заданий представлены основные действия и операции, совершаемые обучаемыми в процессе овладения умениями по построению монологического высказывания.

Систематизация упражнений проводится на основе трех различительных признаков: 1) доминирующее операционное содержание речевого действия, формируемое упражнением (действия на опознание, семантизацию, конструирование, и т.д.); 2) единицы обучения (языковые, речевые, коммуникативные); 3) содержание интеллектуальной стороны речемыслительной деятельности при выполнении упражнения (имитативные, аналоговые, творческие).

Таким образом, предлагаемая обучающая модель содержит: описание рекомендуемого текстового материала, каталог умений, а также типы и разновидности упражнений, варианты формулировок заданий, направленных на выработку умений построения монологических высказываний в границах комбинированных речевых актов «чтение-говорение».

Эффективность обучения монологической речи студентов-нефилологов повышается и в большей мере отражает их коммуникативные потребности, если базируется на специальном комплексе упражнений, учитывающем характеристики всех составляющих речевого акта⁴.

Примечания

¹ Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. Яз., 1990. 166 с.

² Изаренков Д.И. Метатемный подход к отбору и описанию предметного компонента коммуникативной компетенции // Основные тенденции в организации и содержании учебного процесса на начальном и среднем этапах (в условиях его прагматической ориентации). М.: РУДН, 1993. С. 47–48.

³ Там же.

⁴ Бабайлова А.Э. Логико-структурная организация учебного текста и ее влияние на эффективность обучения различным видам речевой деятельности // Научные труды МГПИИЯ. Вып. 121. М., 1977. 182 с.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.

Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. М., 1994.

TECHNOLOGY OF TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AT THE PREPARATORY FACULTY

Foreign student studying in University in Russia must be able to communicate in Russian language in the conditions of teaching and professional activities, in which there is a need to pass a test or exam, to Express their point of view on issues of interest, to justify, to comment on the sources. The questions of development of effective methods of teaching of non-linguistic students of oral monologue speech based on the text in the specialty deserve great attention, not only at the undergraduate but also at the preparatory faculty, as there are foundations of proficiency. The purpose of training on NDS (scientific style) the Foundation course is to prepare foreign students for reading, taking notes of textbooks, memorization of educational material for participation in practical exercises, passing tests and examinations in special subjects.

Key words: Educational and professional activities, effective methods, non-linguistic high school, preparatory faculty, the scientific style of speech, text, monologue speech, combined speech act, complex exercises.

Лентовская Анна Вадимовна
Пизанский университет, Италия,
anna.lentovskaya@unipi.it

ВИД И АКЦИОНАЛЬНОСТЬ ГЛАГОЛА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ЗА РУБЕЖОМ

По мнению ряда исследователей, сложности при усвоении категории вида русского глагола иностранцами возникают не столько при знакомстве с «классическим» противопоставлением дуративного значения НСВ и значения результативного / законченного действия СВ, сколько при необходимости разграничить употребления НСВ в значении общефактического действия (уже читал книгу) и употребления СВ в значении конкретно-фактического действия (уже прочитал книгу). Для решения данной проблемы представляется целесообразной иллюстрация на занятиях семантических карт, которые описывают организацию глагольных групп вокруг базовых глаголов, различающихся своими семантическими характеристиками (состояние, деятельность, действие и под.) и иллюстрирующих внутреннюю структуру ситуации. В рамках предлагаемого подхода выделяются семантически однозначные и "гибридные" базовые глаголы, причем именно специфическая акциональная характеристика последних помогает понять, сочетаются ли они с теми или иными аспектуальными маркерами (напр., уже), а также реализуются ли ими универсальные для всех языков и идиосинкратические для русского языка значения. Описываемый подход, главным образом, нацелен на преподавание РКИ носителям итальянского языка за рубежом и был опробован в подобной аудитории.

Ключевые слова: акциональность; вид; видовая пара; глагольная классификация; русский язык в итальянской аудитории.

Комплексный подход к работе над кругом тем, связанных с видом глаголов в русском языке, на практических занятиях по русскому языку в иностранной аудитории предполагает иллюстрацию некоторых положений аспектологических теорий, прежде всего, для знакомства с функционированием видовых форм в русском языке и последующее развитие речи на материале, богатом видовыми употреблениями¹. Известно, впрочем, что уже на первом этапе такой работы преподаватели и учащиеся сталкиваются с серьезными трудностями.

Сложности возникают по целому ряду причин, многие из которых носят концептуальный характер. Категории вида русского глагола на протяжении многих десятилетий посвящается множество исследований, однако единого мнения по поводу интерпретации категориального значения несовершенного и совершенного вида не существует, как нет общепринятого принципа определения видовых пар, одного из основополагающих понятий отечественной аспектологии. Дискуссия вокруг статуса видовых пар², их истинных или ложных представителей, значения «пустых» приставок³ остается весьма оживленной. Изобилие тео-

ретических изысканий в области аспектологии не всегда находит свое отражение в методологической литературе⁴, а теория видовых пар, ввиду определенной «зыбкости»⁵ параметров их выявления, зачастую так и не становится удобным инструментом для работы с изучаемым русским языком.

С момента публикации широко известной статьи З. Вендлера⁶ в попытках анализа категории вида широкой популярностью стал пользоваться семантический подход, в разной мере воспринятый и российскими исследователями⁷. В целом ряде русских глагольных классификаций сопоставительного или типологического, нелингвоспецифического свойства понятие характеров глагольного действия приравнивается к понятию глагольных акциональных классов, подразумевающих подразделение русских глаголов на основе универсальных акциональных характеристик, позволяющих определить принадлежность глаголов к тому или иному акциональному (или семантическому) классу предикатов. Авторы некоторых из подобных классификаций⁸ открыто дистанцируются от дискуссии о видовых парах и говорят о группировках глаголов, вне зависимости от их парности / непарности, по семантическому признаку.

Предлагая свой вариант акциональной классификации русской глагольной лексики⁹, мы, в свою очередь, изначально опирались на описанный Л. Яндой и С.Г. Татевосовым¹⁰ принцип группировки глаголов в «группы», объединенные морфологической общностью и выделяемые посредством тестирования аспектуально-семантических характеристик. В подобных классификациях глаголы рассматриваются вне зависимости от их морфологической маркированности по способу действия в рамках гипотезы о том, что, с одной стороны, акциональная характеристика глагола не нуждается в обязательном морфологическом выражении, а с другой – морфологические маркеры при их наличии (главным образом, префиксы) не бывают «пустыми»¹¹. В дальнейшем, исходя из данного принципа «групповой» классификации, мы предложили организовывать члены групп вокруг 6 базовых глаголов (*pivot verbs*), иллюстрирующих внутреннюю структуру действия, которое описывают члены каждой конкретной глагольной группы¹² (в левом столбце перечислены наименования выделенных нами глагольных групп; в правом столбце – наименования базовых глаголов данных групп):

▪ СТАТИВЫ	STA-pivot (обладать)
▪ АГЕНТИВЫ	P-ACT-pivot (плакать)
▪ МУЛЬТИПЛИКАТИВЫ	MULT-pivot (капать)
▪ ГРАДАТИВЫ	DV-pivot (трескаться)
(ГРАДАТИВЫ + ТЕРМИНАТИВЫ)	
▪ ТЕРМИНАТИВЫ	H-ACT-pivot (петь)
▪ МОМЕНТАТИВЫ	ACH-pivot (родиться)

В свою очередь, остальные члены глагольной группы морфологически характеризованы посредством префиксации или суффиксации, в зависимости от их принадлежности к тому или иному семантическому классу¹³.

В рамках нашего подхода вокруг 6 вышеупомянутых базовых глаголов объединены 13 глагольных групп. Кроме того, мы полагаем, что базовые глаголы выделяемых нами глагольных агломератов демонстрируют гибридные характеристики так же, как и гибридные предикаты, описанные П.М. Бертинеттона на английском, итальянском, и Х. Мелигом¹⁴ на русском материале. Впрочем, на наш взгляд, семантическое разнообразие, демонстрируемое гибридными базовыми предикатами, может рассматриваться шире, чем дихотомия глаголов-деятельностей (*переводить / непереводить*) и глаголов-свершений (*переводит / перевести*), описанная у Мелига [30, с. 176]. В частности, за редким исключением, все глагольные предикаты демонстрируют стативные характеристики (ср., *переводит* = *быть переводчиком*).

Поскольку мы распространяем представление о гибридных предикатах на базовые глаголы, глагольные агломераты, образованные гибридными базовыми глаголами, могут быть

довольно обширными. Визуально представлять их, используя разработки В. Крофта [24], Л. Янды [28], мы предлагаем на семантической карте с очертаниями окружности, на которой размещены базовые глаголы (см. рис. 1). Карта статично-центрична, поскольку состояние, вхождение в состояние, результирующее состояние присутствуют в каждом глагольном агломерате.

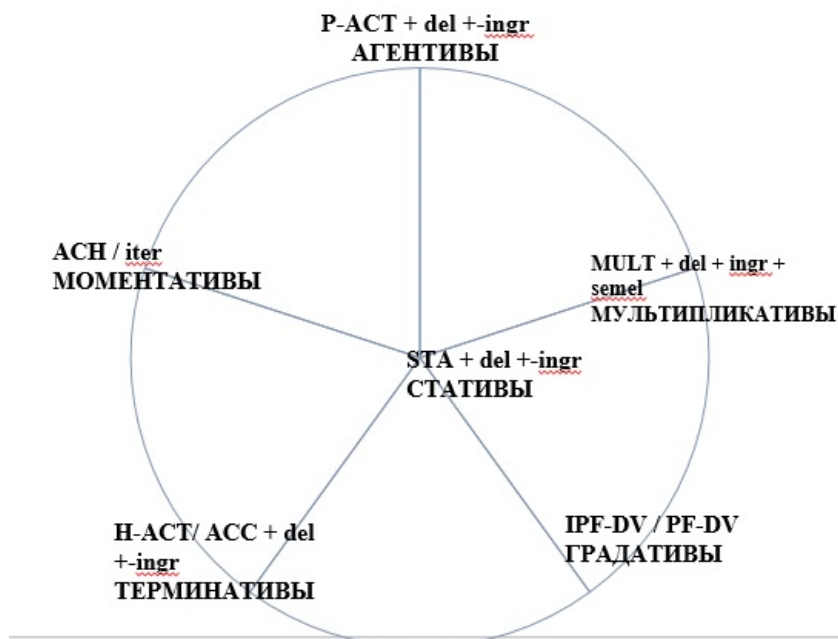


Рис. 1. Пример семантической карты глагольных агломератов

Приведем пример использования такого формально-семантического подхода в преподавании глагольного вида иностранным учащимся и для этого рассмотрим семантическую карту агломерата с базовым глаголом *петь* (см. рис. 2).

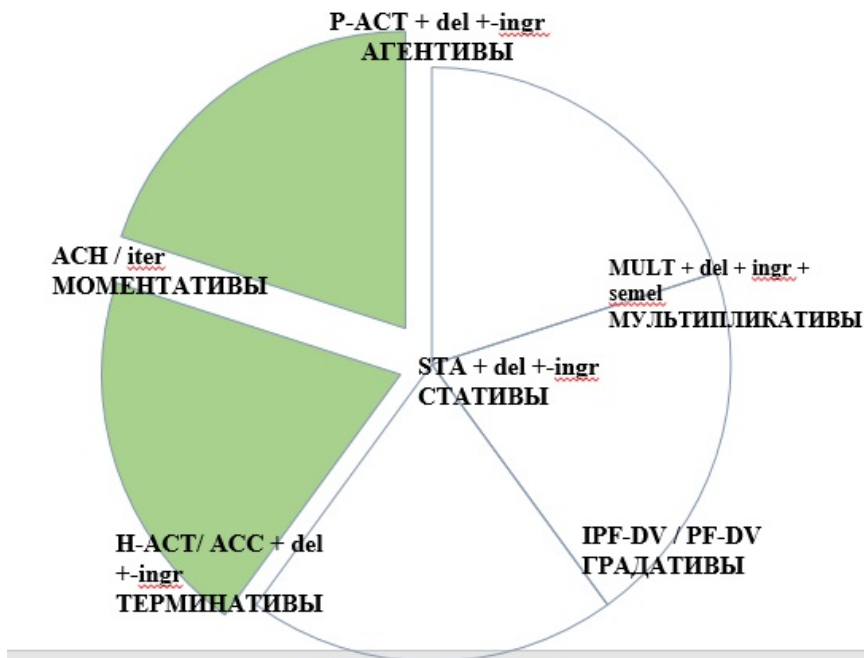


Рис. 2. Семантическая карта глагольной группы с гибридным базовым глаголом *петь*

Из анализа карты данной глагольной группы следует, что базовый глагол *петь* демонстрирует гибридные характеристики. В первую очередь (в количественном отношении), это

(а) терминатив (Н-АСТ *поет песню* / АСС *спел песню* + *del поел песню* + *ingr запел песню*), но также и (б) агентив (Р-АСТ *поет (песни)* + *del поел* + *ingr запел*), (в) моментатив (АСН *Спой! Спой!* / *iter Каждый раз пели*), и, наконец, (г) статив (СТА *соловей поет, он поет* = *он певец* + *del поел* + *ingr запел* = *стал певцом*). Наблюдая за составом и сочетаемостью членов глагольного агломерата, можно заметить, что группа (г) полностью блокирует употребление законченного или результативного СВ (*запел* имеет значение вхождения в состояние), как и группа (б) – в случае употребления в контексте *спел песни* глагольный предикат автоматически переходит в группу терминативов, а неопределенное прямое дополнение приобретает определенность (в итальянском языке подобное изменение уместно проиллюстрировать изменением неопределенного артикля на определенный *cantare canzoni* ‘петь песни’ vs. *cantare le canzoni* ‘спеть песни’).

Семантическая карта становится удобным инструментом и для иллюстрации противопоставления общефактического и конкретно-фактического значений, которое, по замечанию В. Соболевой, вызывает у студентов наибольшие трудности в усвоении. Подобное противопоставление реализуется в сочетании с наречием *уже* только в группах (а) и (в) – в остальных случаях реализуется актуально-длительное значение (ср., *Когда опоздавший зритель зашел в зал, хор уже пел*). В терминативной группе употребление глагола НСВ имеет ретроспективную функцию (*Он уже пел эту песню*) в отличие от локализирующего во времени результативного СВ (*Он уже спел эту песню*), и такое противопоставление в итальянском языке, например, находит свое соответствие в употреблении, соответственно, формы давно прошедшего времени в экспериенциальном значении (*Aveva già cantato quella canzone* ‘он уже (когда-то) пел эту песню’) и формы сложного прошедшего времени (*Ha già cantato quella canzone* ‘он уже спел эту песню’). Реализация же такого противопоставления в моментативной группе иллюстрирует, при употреблении НСВ, «значение отмены результата / действия», ср. *Известный артист уже спел, и зрители аплодировали* vs. *Известный артист уже пел, и зрители стали расходиться*.

Предложенные краткие наблюдения имели своей целью показать одну из возможностей учесть в преподавании глагольного вида ряд методических рекомендаций, сформировавшихся в последние годы¹⁵: представлять функции видовых категорий и их реализации наглядно, системно (а не последовательно), с учетом теоретической базы (формально-семантической в данном случае) и в сопоставлении с родным языком адресатов преподавания.

Примечания

¹ *Караванов А.А.* Методические аспекты преподавания видов русского глагола иностранным учащимся // *Язык сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005. С. 151–156.*

² См. *Зализняк Анна А., Микаэлян И.Л., Шмелёв А.Д.* Видовая коррелятивность в русском языке: в защиту видовой пары // *Вопр. языкознания. 2010. № 1. С. 3–23.*

³ См. *Sokolova S., Lyashevskaya O., Janda L.A.* The Locative Alternation and the Russian ‘empty’ prefixes // *Frequency effects in Language Representation / ed. by D. Divjak, S. Th. Gries. Berlin: Mouton De Gruyter, P. 51–85.*

⁴ *Соболева В.* Преподавание глагольного вида в русском языке: проблемы и решения // *Russian Language Journal. 2011. № 61. P. 163–202.*

⁵ *Bermel N.* Context and the lexicon in the development of Russian aspect. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press, 1997.

⁶ *Vendler Z.* Verbs and Times // *Linguistics in Philosophy. Ithaca-New York, 1957. P. 97–121.*

⁷ *Горбова Е.В.* Акциональность глагольной лексики и аспектуальные грамемы. СПб.: СПбГУ, 2010; *Зализняк Анна А., Шмелёв А.Д.* Введение в русскую аспектологию. М.: Языки русской культуры, 2000; *Падучева Е.В.* Семантические исследования. М.: Языки русской культуры, 1996; *Tatevosov С.Г.* Акциональность: типология и теория // *Вопр. языкознания. 2005. № 1. С. 108–141; и др.*

⁸ *Janda L.A.* Aspectual Clusters of Russian verbs // *Studies in Language. 2007. № 31/3. P. 607–648; Tatevosov S.G.* The parameter of actionality // *Linguistic Typology. 2002. № 6. P. 317–401.*

⁹ *Bertinetto P.M., Lentovskaya A.* Degree Verbs: English-Russian contrastive analysis // *Глагольный вид. Грамматическое значение и контекст / под ред. Р. Бенаккьо. München – Berlin – Washington D.C.: Verlag Otto Sagner, 2015. P. 93–115.*

¹⁰ *Janda L.A.* Op. cit.; *Tatevosov S.G.* Op. cit.

¹¹ Janda L.A. et al. Why Russian Aspectual Prefixes aren't empty. Prefixes as Verb Classifiers. Bloomington, Indiana: Slavica Publishers, 2013.

¹² Здесь и далее мы использовали следующие сокращения: НСВ = несовершенный вид, СВ = совершенный вид, АСС = *accomplishment* 'терминатив'; АСН = *achievement* 'моментатив'; АСТ = *activity* 'агентив'; DV = *degree verb* 'градатив', Н-АСТ = *hybrid activity* 'гибридный агентив'; MULT = *multiplicative* 'мультипликатив'; Р-АСТ = *pure activity* 'простой агентив'; СТА = *stative* 'статив'.

¹³ Примером может послужить префиксация ингрессивов (*петь – запеть*) или суффиксация семельфактивов (*махать – махнуть*).

¹⁴ Bertinetto P. M. Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo. Firenze: Accademia della Crusca, 1986; Mehlig H.R. Hybrid predicates in Russian // Journal of Slavic Linguistics. 2012. № 20/2. P. 171–227.

¹⁵ Соболева В. Цит. соч.

Lentovskaya Anna,
University of Pisa, Italy

LEARNING OF RUSSIAN ASPECTUAL USAGE AND ACTIONALITY IN A STUDY ABROAD CONTEXT: PRACTICAL ISSUES

Recently some scholars claimed that learners of Russian as a foreign language experienced less difficulties while studying such issues as the “prototypical” opposition between the durative meaning of imperfective predicates and the resultative / terminative meaning of perfective predicates, rather when encountering for general-factual usages of the imperfectives (*уже читал книгу*) or for concrete-factual usages of the perfectives (*уже прочитал книгу*). The paper is a brief outline of an actional classification of Russian verbal lexicon based on grouping morphologically related verbs around *pivot*-verbs with different semantic characteristics (state, activity, action etc.), providing an illustration on the inner situation structure. The correlation of *pivot*-verbs' semantics with morphological marking of initial / median / final phase of the situation eventually coinciding with its telos, realizes all the UGT and the idiosyncratic aspectual meanings available for Russian. Using semantic mapping of semantically univocal or hybrid predicates, this approach is meant for teaching Russian as a foreign language and tested in Italian speaking classes.

Keywords: Actionality, Aspect, aspectual couples, verbal classification, Russian as a foreign language in Italian classes.

Лузикова Светлана Николаевна,
svetaluzikova3@gmail.com;

Нефедьева Валентина Сергеевна,
nefedjevavs@mail.ru;

Сварчевская Татьяна Валерьевна,
svarchevskaya@mail.ru,

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный технический университет», Россия

«ЭТО НАШ ЯЗЫК»: ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются вопросы о принципах создания учебного пособия по обучению русского языка как иностранного на начальном этапе. Обсуждаются приемы и способы отбора, организации и подачи учебного материала с учетом поэтапности становления навыков и умений. Предлагаются методические рекомендации по работе с фонетическим и лексико-грамматическим материалом в соответствии с требованиями к речевым умениям элементарного уровня владения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, фонетические, интонационные и грамматические навыки, упражнение.

Представляемый учебник русского языка как иностранного¹ создан в рамках сознательно-практического метода с учетом функционального подхода к отбору учебного материала и коммуникативного подхода к его организации и построению логики учебных текстов и

заданий. При отборе содержания обучения и его организации авторы опирались на следующие принципы:

- принцип сознательности, реализующийся в том, что учебник включает, во-первых, вариативную визуальную, схематическую, графическую, текстологическую информацию для осмысления и понимания фонетических, интонационных и грамматических фактов и правил, во-вторых, предлагает достаточное количество языковых, условно-речевых и речевых упражнений для формирования и развития речевых навыков и умений;

- принцип системности, определяющий системное представление разноуровневых языковых единиц (фонетических, интонационных, предложно-падежных, видовременных и др.) и введение в структуру учебника повторительных уроков для систематизации изученных языковых явлений русского языка;

- принцип ситуативно-тематической организации языкового материала, реализуемый в различных видах упражнений, предлагающих обучаемым множество ситуаций, приближенных к условиям реального речевого общения;

- принцип изучения лексики и грамматики на синтаксической основе, определяющий первичное представление речевого образца и речевой модели высказывания как базы для вариативного наполнения другими лексическими единицами с целью закрепления изучаемой синтаксической конструкции;

- принцип учета конкретных целей и этапов обучения, реализующийся в постановке цели – обучение иностранцев русскому языку на элементарном уровне на начальном этапе подготовки к обучению в российских вузах, а также определяющий соответствие содержания обучения нормативным требованиям².

Учебник состоит из вводно-фонетического и вводно-грамматического курсов, обеспечивающих поэтапное формирование фонетических и лексико-грамматических навыков в различных видах речевой деятельности.

Во вводно-фонетическом курсе основное внимание уделяется формированию фонетических навыков. В рамках авторской методики³ предлагается комплекс упражнений для формирования интонационных навыков. В этом разделе фонетические навыки активизируются на базе форм именительного падежа имен существительных и местоимений, тогда как сведения о функциях косвенных падежей минимизированы и служат базой для представления основных грамматических явлений на уровне морфологии и синтаксиса в лексико-грамматическом курсе, который выстраивается в логике предложно-падежной системы русского языка и включает 6 уроков в следующей последовательности: родительный, предложный, винительный, дательный и творительный падежи.

Уроки структурированы следующим образом:

- содержание урока;
- фонетическая разминка;
- новый грамматический материал (речевой образец, речевая модель, таблицы и схемы, представляющие изучаемые языковые факты);
- грамматические упражнения (языковые, условно-речевые, речевые);
- грамматический тест.

В упражнениях актуализируется лексика, в целом соответствующая лексическому минимуму элементарного уровня⁴, но расширенная с учётом современных реалий (*ноутбук, смартфон, навигатор, менеджер, фирма* и т.д.). Эта современная, чаще заимствованная лексика повсеместно используется в разговорной речи и отражает экономические и социальные тенденции XXI века.

Отбор грамматического материала осуществляется с учетом коммуникативных потребностей учащихся и представлен в актуальных для обучающихся речевых ситуациях, приближенных к ситуациям естественного общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах. Например, конструкции с родительным падежом предлагается использовать в ситуациях знакомства с целью представления участника общения, сообщении сведений о себе,

членах семьи, друзьях: *Меня зовут (Александр). У меня есть (брат). А это семья (брата). У (брата) есть (дочь), но нет (сына).* То есть при отборе и организации грамматического материала учитывается возможность создания связного текста с целью выхода в коммуникацию.

Использование речевых образцов, опора на наглядный материал, иллюстрации способствуют эффективному усвоению грамматических конструкций. Наглядность, в широком понимании, используется не только для семантизации языковых явлений, но способствует выработке алгоритма создания собственного высказывания, то есть в логике «от зрительного образа к смысловой опоре»⁵. Например, значение и особенности употребления бесприставочных глаголов движения демонстрируются в диалоге, который является речевым образцом для использования однонаправленных глаголов движения (рис. 1).



Рис. 1

Куда идёт Антон?

– Привет, Антон! Куда ты так быстро идёшь?

– Я иду в университет на занятия. Я уже опаздываю.

А ты?

– А я иду в лабораторию.

Отработка грамматики строится традиционно по принципу от навыка к умению, который реализуется в системе упражнений: языковых, условно-речевых и речевых. Особое внимание уделяется условно-речевым упражнениям, которые в большей степени необходимы на начальном этапе обучения для автоматизации действий с грамматической формой. Например, при изучении винительного падежа предлагаются упражнения такого рода:

Ответьте на вопросы, используя слова, данные в скобках.

1. Что вы читаете? (книга, рассказ, статья, задание, журнал). 2. Что вы слушаете? (песня, музыка, радио, аудиокнига). 3. Что вы повторяете на уроке? (грамматика, глаголы) т.д.

Скажите, что изучают (изучали) эти люди, если ...

1. Лена – будущий врач. Она изучает 2. Татьяна – переводчица. В университете она изучала 3. Иван Иванович – профессор математики. Он уже давно изучает

После отработки грамматических трудностей можно предложить упражнения на развитие речевых навыков, например, с заданием пригласить друзей на прогулку, экскурсию или рассказать о своих планах на лето по речевому образцу.

Внедрение данного учебника в учебный процесс на подготовительном отделении факультета международного академического сотрудничества Тверского государственного технического университета показало эффективность избранных методов и приемов работы, результатом которой является успешное овладение иностранными учащимися русским языком в объеме Элементарного уровня.

Примечания

¹ Нефедьева В.С. Это наш язык. Элементарный уровень: учебник русского языка / В.С. Нефедьева, С.Н. Лузикова, Т.В. Сварчевская, В.В. Грязнова, В.Н. Варламова, Н.В. Харитоновна. Тверь: Тверской государственный технический университет, 2017. 240 с.

² Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: учебное пособие. М.: РУДН, 2010. 181 с.

³ Нефедьева В.С. Формирование навыков интонационного оформления речи при обучении иностранцев русскому языку на начальном этапе: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 1998. 224 с.

⁴ Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. М.: РУДН, 2001. 137 с.

⁵ Сварчевская Т.В. Долженко А.Б. Анимация как средство формирования речевых динамических стереотипов у иностранных учащихся начального этапа обучения русскому языку // Интернационализация современного уни-

**Luzikova S.N.,
Nefedieva V.S.,
Svarchevskaya T.V.,**
Tver State Technical University

“IT'S OUR LANGUAGE”: EXPERIENCE OF CREATION OF THE TEXTBOOK OF RUSSIAN AS A FOREIGN

The article discusses the principles of creating textbooks for teaching Russian as a foreign language at an early stage. Discusses the techniques and methods of selection, organization and supply of educational material taking into account the gradual formation of skills and abilities. Methodical recommendations for work with phonetic and lexicogrammatical material in accordance with the requirements of the speech skills of elementary level of Russian as a foreign language

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching, phonetic, intonational and grammatical skills, exercise.

Ляшенко Татьяна Михайловна,
ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины
и биотехнологии имени К.И. Скрябина»,
po-russki@list.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Учебное пособие является важным элементом учебного процесса. От качества имеющегося дидактического материала зависит удобство организации учебной деятельности, поэтому естественно, что опытные преподаватели РКИ стремятся разрабатывать собственные учебные пособия, наиболее полно отражающие конкретные условия и цели обучения. При создании профессионально ориентированного учебного пособия по русскому языку как иностранному важно учитывать ряд факторов.

Ключевые слова: учебник, учебное пособие, русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение

Учебная книга (учебник, учебное пособие) является важным элементом коммуникации в учебном процессе. К.Д. Ушинский, разработавший теорию учебной книги, считал, что учебник является фундаментом хорошего обучения. С этим утверждением невозможно не согласиться. Удобство организации учебной деятельности и эффективность обучения напрямую зависят от качества дидактического материала.

В истории преподавания русского языка как иностранного есть немало примеров учебных пособий, прошедших проверку временем и практикой. Однако новые пособия продолжают выходить в свет. Причиной этого является многообразие условий и целей обучения РКИ. Опытные преподаватели стремятся создавать уникальные учебные пособия, максимально отражающие реальную ситуацию обучения. Кроме того, не будем забывать, что преподавание иностранного языка вообще и, в частности, РКИ открывает перед преподавателем широкий простор для методического творчества. Многие методисты (например, С. Сятковский) приходят к выводу о том, что учебник представляет собой жанр индивидуальной творческой деятельности человека и может быть приравнен к некоторым видам произведений искусства¹. Часто рамки, задаваемые тем или иным пособием, которое уже используется в учебном процессе, становятся тесны для конкретного преподавателя, что требует если не со-

здания принципиально нового учебника, то, возможно, доработки и серьёзного видоизменения существующих материалов.

Учебники (учебные пособия) по РКИ существенно отличаются от учебников по другим предметам. Главное отличие заключается в том, что основная задача обучения РКИ – научить практической коммуникативной деятельности. Другими словами, при обучении РКИ важно не столько передать знания, сколько научить практическому применению этих знаний в реальном общении. Важно отметить также, что в ситуации, когда обучение осуществляется в условиях языковой среды «с нуля» (а именно это чаще всего происходит на подготовительных отделениях для иностранных учащихся в вузах Российской Федерации), необходимость быстрого овладения навыками чтения, аудирования, говорения и письма становится тем смысловым стержнем, вокруг которого строится преподавание. Преподаватели нередко работают в условиях дефицита времени и, естественно, стремятся при этом к наибольшей эффективности обучения, уделяя преимущественное внимание коммуникативному аспекту освоения языка.

Но никто не станет отрицать, что полноценное владение речевыми навыками должно всё же опираться на прочную теорию. Обучение иностранному языку, осуществляемое во взрослом возрасте, сильно отличается от усвоения родной речи в детстве. Известно, что психические механизмы, отвечающие за развитие речевых навыков, наиболее активны в возрасте до 5-6 лет, когда ребёнок легко постигает фонетику и грамматический строй родного языка, усваивая чрезвычайно сложные структуры практически без усилий. Некоторые взрослые тоже обладают способностью быстро запоминать и затем почти безошибочно использовать в речи слова и фразы чужого языка, но это всё-таки скорее исключение, чем правило. В реальности преподавателю РКИ бывает необходимо прикладывать специальные усилия, направленные на то, чтобы упорядочить в сознании учащегося «речевой хаос». С этой целью в процесс обучения языку обязательно включаются системные сведения по грамматике.

Навык грамматически правильной речи становится наиболее значимым тогда, когда коммуникативные нужды учащихся начинают выходить за пределы бытового общения, когда язык превращается в средство овладения специальностью. Понятно, что если для восприятия письменного текста можно использовать технические средства перевода, то при создании собственного речевого произведения (например, реферата) такие средства скорее мешают, чем помогают. В связи с этим особую важность приобретает умение строить фразы с учётом значений грамматических форм. Поскольку грамматический строй русского языка чрезвычайно богат и разнообразен, перед преподавателем РКИ ставится непростая методическая задача – отбор наиболее актуальных грамматических моделей, владение которыми позволит учащемуся решать коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения². При создании профессионально ориентированного учебного пособия важно, таким образом, обратить внимание не только на специальную лексику, но и на конструкции научного стиля речи, используемые в текстах изучаемых учебных дисциплин. Грамматический материал должен быть умело интегрирован с заданиями коммуникативной направленности.

Кроме того, при создании профессионально ориентированного учебника следует учитывать целевую аудиторию, её особенности и возможности. Наиболее сложной в этом отношении является смешанная (мультиязыковая, поликультурная) аудитория, представляющая собой группу учащихся из разных стран, часто разного возраста, порой – с разными целями обучения. Поликультурные группы сегодня являются объективной реальностью учебного процесса на подготовительном отделении, и это обстоятельство не даёт возможности использовать при обучении РКИ учебные пособия, рассчитанные, допустим, только на англоговорящих студентов (в практике преподавания нередки случаи, когда половина группы владеет английским языком, а другая половина – нет). В качестве примера можно привести учебное пособие «Русский язык: Вводный фонетико-грамматический курс» (авторы Т.М. Ляшенко, А.В. Никитченко), разработанное на кафедре иностранных и русского языков

МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина и опубликованное в 2017 году. Данное пособие содержит поурочный словарь на английском, французском и китайском языках, что позволяет использовать его на занятии в мультиязыковой группе.

Учебное пособие «Русский язык: Вводный фонетико-грамматический курс» создавалось с учётом всей совокупности факторов, влияющих на учебный процесс на подготовительном отделении в вузе. Прежде всего, авторы ориентировались на действующее законодательство (требования Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. N 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»), а также на особенности контингента учащихся. Дидактический материал пособия рассчитан на учащихся подготовительного отделения, готовящихся к поступлению в вузы естественно-научного профиля (специальности «Товароведение», «Ветеринария», «Зоотехния», «Биология» и др.).

В результате изучения вводного фонетико-грамматического курса учащиеся получают следующие знания: понятие о звуках, буквах, алфавите; понятие о гласных и согласных звуках русского языка, правилах произношения и чтения; понятие об ударении и ритмических моделях слов; понятие об основе слова и окончании; понятие о грамматическом роде; понятие о формах числа; понятие о формах рода и числа имён прилагательных; понятие об употреблении наречий; понятие о формах настоящего, прошедшего и будущего времени глагола. Грамматический материал, представленный в виде таблиц, сочетается с заданиями на развитие речевых умений и навыков.

Данное пособие может быть использовано на аудиторных практических занятиях под руководством преподавателя. Материал одного урока рассчитан на 6 часов при работе в группе от 5 до 8 человек. Таким образом, на изучение вводного фонетико-грамматического курса по данному пособию отводится приблизительно 72 часа. Пособие содержит также тестовые задания к каждому уроку и итоговый тест.

В основе композиционной организации пособия лежат следующие методические принципы: а) последовательного перехода от простого к сложному; б) системности в изучении языковых явлений. Языковые явления представлены в их взаимосвязи с функциональной точки зрения, поэтому рекомендуется последовательное выполнение каждого задания с пояснениями преподавателя. С целью более эффективного запоминания произношения слов ударения проставлены, как правило, только при первом предъявлении лексической единицы.

Пособие предполагает возможность привлечения дополнительного дидактического материала: грамматических и речевых упражнений, текстов, тестовых заданий. В частности, начиная с четвёртого урока рекомендуется использовать учебное пособие «Русский язык в упражнениях» (Хавронина С.А., Широценская А.И., М.: Русский язык. Курсы, 2015).

Пособие прошло апробацию на занятиях по русскому языку как иностранному в группах подготовительного отделения ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина.

Итак, создание учебника (учебного пособия) – это интересная и сложная методическая задача, решение которой требует от автора (или составителя) не только знаний и мастерства, но и высокого уровня ответственности и творческого подхода.

Примечания

¹ Сятковский С. О структуре учебников иностранных языков. М.: Русский язык, 1981. С. 28–42.

² Ляшенко Т.М. Методический потенциал научного текста при обучении языку специальности // Слово. Грамматика. Речь: материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. М.: МАКС Пресс, 2015. С. 369–372.

PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: THE AUTHOR'S EXPERIENCE OF WRITING A TEXTBOOK

Abstract. The textbook is an important element of the educational process. The convenience of the educational activities depends on the quality of the training materials, so naturally, experienced teachers of Russian as a foreign language develop their own textbooks, which most fully reflect the specific conditions and study goals. When you create a professionally-oriented textbooks on Russian as a foreign language it is important to consider a number of factors.

Keywords: textbook, training material, Russian as a foreign language, professionally-oriented teaching.

Макоева Фатима Сослановна,

Московский технологический университет,
fatima68@bk.ru

КОММУНИКАТИВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Недооценка коммуникативного аспекта при обучении русскому языку в иностранной среде является причиной недостаточного уровня владения студентами языка. В определённой практической ситуации при решении учебно-коммуникативных речевых ситуаций студенты испытывают коммуникативные трудности из-за слабого знания теории общения, ограниченного объёма языковых средств, неотработанности, неразвитости коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникативный аспект, русский язык как иностранный, диалог.

Проблема формирования коммуникативной компетенции учащихся и студентов, хотя и исследуется достаточно широко на современном этапе образования (Е.А. Быстрова, Т.К. Донская, Е.М. Верещагин, Е.В. Ключев, В.Г. Костомаров, Н.М. Шанский и др.), но тем не менее не имеет однозначных решений. Данная компетенция – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию¹.

Коммуникативная компетенция обладает рядом содержательных характеристик: во-первых, она индивидуальна и динамична; во-вторых, в коммуникативной компетенции достигается единство «языка-речи» как средства (язык) и способа реализации (речь). Речевая направленность предусматривает использование коммуникативно ценного речевого материала для организации общения на изучаемом языке. При этом важно учитывать три фактора: а) конкретные сферы, в которых предполагается общение; б) виды деятельности, которыми занимаются студенты; в) возрастные интересы.

Особое значение получает вышеизложенное при обучении студентов-иностранцев. Владеть коммуникацией на неродном языке – значит пользоваться речью на этом языке для достижения взаимодействия и взаимопонимания путём передачи, хранения и преобразования социальной информации вербальными средствами. Проблема повышения эффективности обучения иностранному языку была и остаётся одной из актуальных проблем. Учёные обращают внимание на закономерности взаимодействия языков у пользующегося ими человека, а также на теоретический анализ природы языка, его особенностей.

Процесс обучения иностранному языку опирается на законы психологии, и в основе этого процесса лежит теория речевой деятельности, разработанная Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым, И.А. Зимней и др. Закономерности усвоения иностранного языка имеют психологическую природу. Например, в современной методике принято, что учить нужно не

только языку, но и речи, общению на изучаемом языке. А чтобы учить общению, надо знать, как оно психологически организовано, поэтому без участия психологии общения методика не может развиваться².

И.А. Зимняя, называя в качестве цели обучения неродному языку коммуникативную компетенцию, трактует её как сформированную «способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения»³. Т.е. на самом деле, говоря о коммуникативной компетенции, она также подчёркивает, что «коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать»⁴. Целью обучения неродному языку является формирование и развитие определённой способности студентов. Коммуникативную компетентность в обучении русского языка как иностранного мы понимаем как уровень владения иностранцами новым языком, который достигается в результате обучения на всех этапах обучения в определённых видах речевой деятельности, различных аспектах.

Изучение иностранного языка происходит чаще всего по необходимости, которую осознают иностранцы, приезжающие на обучение. Им необходимо общаться с носителями языка, учиться в вузе, отвечать на занятиях. Необходимым помощником при овладении языком в этих ситуациях является языковая среда, так как обучающийся повсюду слышит русскую речь и сам включается в речевое общение, поэтому языковая среда является важным помощником при овладении языком.

Обучение иностранному языку предполагает, что у студента уже сложилась структура лингвистического сознания. Как известно, в процессе овладения новым языком в структуре сознания обучающегося происходят определённые изменения, которые являются следствием сосуществования двух или более языковых систем. Говоря иначе, язык, подлежащий усвоению, независимо от употребляемой терминологии является новым для обучающегося и «накладывается» на формы, понятия, закономерности функционирующего. В.Г. Костомаров пишет об этом: «Всяк другой язык...накладывается на формы уже готового, закреплённого мышления, уложенного в материю того языка, на котором у данного индивида произошло обучение и шире – национально-культурная социализация». Далее он пишет, что «родной язык – язык души, второй и остальные – языки памяти»⁵.

Важное место в общей системе обучения русскому языку занимает подготовительный этап, так как во многом определяет эффективность всего процесса обучения. Именно здесь обучающиеся получают основы знаний о языке и основы владения языком. И то, чему и как преподаватель научит иностранцев на этом этапе, может сыграть определяющую роль в дальнейшем изучении русского языка и во всем обучении.

Весь период обучения на подготовительном отделении связан с овладением минимума по грамматике, лексике и фонетике. Именно этот минимум и позволяет обучающемуся общаться в различных ситуациях повседневной жизни. Он начинается с первой встречи с языком и завершается, когда решены основные его задачи. В процессе освоения учебного материала должны быть представлены основные морфологические категории, лексические явления и синтаксические конструкции, а также все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо. Весь процесс обучения на подготовительном отделении должен носить комплексный характер, а каждое занятие должно состоять из различных работ по фонетике, грамматике, лексике, содержать задания по аудированию, чтению, говорению, письму.

Основополагающей направленностью обучения на данном этапе и является коммуникативная, она понимается и толкуется как направленность и как коммуникативная активность в ходе обучения, так как все обучение направлено на формирование речевых умений и навыков, необходимых для осуществления речевой деятельности в процессе общения. Коммуникативный подход предполагает активное владение языковым материалом, умение строить собственное высказывание на изучаемом языке. Обучающимся должна быть предоставлена возможность больше говорить, используя устные формы работы, направленные на раз-

витие навыков и монологической и диалогической речей. Уже с первых уроков кроме текстов монологического характера целесообразно использовать образцы диалогической речи и составление диалогов по образцам. Теоретические знания при этом участвуют в развитии навыков и умений опосредованно, в составе практических умений, которые служат основой обобщения теоретических знаний. Однако необходимо умелое сочетание теории языка и речевой практики, так как речь на неродном языке может развиваться только на основе речевой практики. Теоретические знания о системе языка, о тех или иных грамматических категориях способствуют образованию языковой интуиции, которая функционирует при высоком уровне владения неродным языком и представляет собой звено сознательного или бессознательного контроля за правильностью речевой деятельности.⁶ Чтобы говорящий умел выбрать подходящие для каждой ситуации средства общения, он должен знать законы функционирования единиц речи, т.е. обладать речевой компетенцией.

Компонентами коммуникативного содержания обучения выступают: сферы общения, темы и ситуации, типы коммуникативных задач, речевые действия, актуальные для выделенных типов ситуаций.

Обучение иностранцев культуре речевого общения опирается на:

- знания морфологических особенностей языковых единиц русского языка;
- умение правильно, в соответствии с речевой ситуацией употреблять эти языковые единицы в различных грамматических формах;
- знание их функционально-семантических особенностей, представление об их роли в тексте;
- умение употреблять изучаемые языковые единицы в соответствии с лексико-грамматическими нормами русского языка;
- умение анализировать текстовые особенности.

На основе усвоения теоретических сведений о культуре речевого общения формируются и коммуникативные навыки и умения, а также минимум языковых средств, реализующих данные коммуникативные задачи (языковое содержание, обучение, языковая компетенция). Коммуникативные умения понимаются как способность осуществлять разные виды речевой деятельности на разных уровнях совершенства.⁷

Формирование коммуникативных умений при обучении иностранцев речевому общению на подготовительном отделении обусловлено рядом факторов, основными из которых являются:

1) помочь обучающимся осознать основные принципы пользования языком, а также рамки и причины отступления от них в речевой практике, углубить представление обучающихся о критериях культуры речевого восприятия и продуцирования в практически актуальных для них сферах общения;

2) познакомить обучающихся с закономерностями создания структурно сложного речевого произведения (текста).

Таким образом, коммуникативное содержание обучения, согласуясь с требуемыми речевыми навыками и умениями, базируясь на отобранном грамматическом, лексическом и фонетическом материале, обеспечивает действительное речевое общение обучающихся на иностранном языке.

Примечания

¹ Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую концепцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Дрофа, 2004. С. 20–21.

² Дремова М.И. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: АОЗТ «Кодекс-М», 2001. С. 6.

³ Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989. 219 с.

⁴ Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М., 1991. 222 с.

⁵ Костомаров В.Г. Мой гений, мой язык: Размышления языковеда в связи с общественными дискуссиями о языке. М., 1991. 212 с.

⁶ *Беляев Б.В.* Об основном методе и методах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 1974. № 2. С. 19–33.

⁷ *Шатилов С.Ф.* Виды и взаимодействие навыков и умений в иностранных языках // Иностранные языки в школе. 1973. № 4. С. 44–51.

Makoeva Fatima Soslanovna,
Moscow Technical University,
fatima68@bk.ru

THE COMMUNICATIVE CONTENT OF “RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE” EDUCATION IN THE CONDITION OF THE PREPARATORY DEPARTMENT

The reason of the insufficient level of language proficiency among the students is the underestimation of the communicative aspect during the Russian language education in the foreign environment. The students undergo communicative difficulties in certain practical tasks during the education of communicative verbal tasks due to the low proficiency of the communication theory, a limited amount of linguistic resources, the untested procedure, the undeveloped of communicative skills.

Keywords: the communicative aspect, Russian as a foreign language, the dialogue.

Малышев Геннадий Геннадьевич,
Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н.А. Римского-Корсакова, Россия,
gmalyshev@yandex.ru

ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В СТРУКТУРЕ «УРОКА» В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РКИ (на примере учебного пособия «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях». Москва: «Русский язык», 2017)

Сообщение посвящено анализу учебного пособия «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях». Введение нового учебного материала имеет практическую направленность и осуществляется по следующей схеме: речевая интенция, обусловленная речевой ситуацией – речевой образец, обеспечивающий коммуникативную реализацию данной интенции – грамматические конструктивные компоненты, участвующие в построении речевого образца – образцовый диалог, центром которого выступает речевой образец – текст как основа для построения развёрнутого высказывания.

Ключевые слова: интенция, ситуация, речевой образец, диалог, текст.

Общие замечания. Несколько слов о предпосылках для появления нового учебного пособия по русскому языку для иностранцев, начинающих изучать язык в практических целях. Существует немало учебников для данного этапа – как выразился классик, «хороших и разных». Однако потребности в поиске ещё более оптимальных подходов в достижении учебных целей никогда не смогут оказаться исчерпанными до конца, что и предопределяет объективный характер появления всё новых учебных пособий подобного рода. Дело в том, что учебники «классического образца» предназначены для глубокого, всестороннего, а потому в определённом отношении экстенсивного изучения программного материала и, как следствие, рассчитаны на достаточно продолжительный период обучения в рамках подготовительных факультетов и отделений в течение 10 месяцев.

Вместе с тем обстоятельства проживания учащихся в иноязычной среде выдвигают в качестве актуальной проблему их скорейшей психологической адаптации, их психологического приспособления к этой среде, как в языковом, так и в социокультурном отношении. В

связи с этим встаёт задача интенсивного введения учащихся как в языковые, так и в социокультурные условия их нового обитания. Можно допустить, что общему углублённому курсу русского языка следует предпослать некий интенсивный курс, который бы позволил иностранным учащимся в оптимально короткие сроки овладеть новым для них русским языком как средством общения, что, в свою очередь, позволило бы им более адекватно ориентироваться в новой для них среде обитания. Иначе говоря, необходимо обеспечить учащимся ускоренное овладение Предпороговым и Пороговым уровнями общего владения языком как средством общения. Именно решению подобной задачи и должно способствовать предложенное нами учебное пособие.

Но кроме этого существует и ряд факторов субъективного характера. В ряде вузов – в соответствии с существующим в России законодательством – иностранные граждане, прибывающие на Подготовительное отделение, не могут быть причислены к разряду «полноценных» учащихся, а потому они вынуждены довольствоваться «туристическими» визами, ограничивающими возможность их безвизового пребывания в стране только тремя месяцами. Таким образом, условный учебный год для данного контингента фактически распадается на два неполноценных семестра – по три месяца каждый – что категорически недостаточно для овладения учащимися материалом Программы по русскому языку, которая рассчитана на 10 учебных месяцев и целью которой является достижение учащимися 1-го уровня общего владения языком. Это обстоятельство выступает субъективной предпосылкой для поиска некоторых новых подходов и новых приёмов в организации учебного процесса.

Подготовленное в издательстве «Русский язык» учебное пособие призвано решить задачу интенсивного – в возможно краткие сроки (пособие рассчитано на три месяца ежедневных занятий) – достижения учащимися объективно необходимого для них Порогового уровня владения языком. Разумеется, данное пособие нуждается в апробации, и только на основании практического применения в учебном процессе можно будет более или менее объективно судить о его истинных преимуществах и недостатках. Поэтому на данном этапе мы вынуждены ограничиться теоретическим рассмотрением его структурных особенностей, которые, на наш взгляд, состоят в следующем.

Особенность первая. Авторы исходили из методической целесообразности – в максимальной степени объединить практическую направленность овладения языковыми фактами как фактами речи, с одновременным представлением языкового материала в системе, являющейся отражением объективно существующей грамматической системы изучаемого языка. Для этого исходным моментом в презентации нового учебного материала выступают речевые интенции, набор и порядок предъявления которых не противоречит принципу системности в подаче нового языкового материала.

Появление той или иной интенции неразрывно связано, и даже обусловлено возникновением той или иной речевой ситуации, которая должна быть тем или иным образом объективизирована для адекватного восприятия её сознанием обучаемого. Каждой речевой интенции, в свою очередь, соответствует речевой образец, который предназначен для решения речевой задачи, продиктованной соответствующей интенцией, обусловленной наличием определённой речевой ситуации.

Речевой образец как речевое высказывание, соответствующее ситуации и производной от неё интенции, имеет вполне определённую синтаксическую структуру, или конструкцию, конструктивными элементами которой выступают лексико-грамматические факты. Грамматические факты, в свою очередь, являются элементами общей, присущей данному языку грамматической системы, занимающими в этой системе вполне определённое иерархическое положение. И это положение, и сама система, во всяком случае её конструктивный фрагмент также должны находить своё отражение при презентации нового материала. Иными словами, должны быть объективизированы для учащихся в процессе восприятия ими новых структурно-грамматических закономерностей.

Особенность вторая. В предыдущих абзацах шла речь об учебных структурных элементах, которые должны быть учтены для оптимального представления учебного материала. Как только что было подчёркнуто, все учебные компоненты, участвующие в презентации нового учебного материала, должны найти в учебном процессе свою материальную объективизацию, иначе говоря, должны быть представлены наглядными средствами. Здесь речь идёт о целенаправленном воплощении в обучение одного из основополагающих методических принципов – принципа наглядности. Вопрос этот, как нам кажется, достаточно актуален. Дело в том, что использование наглядности в современных учебниках часто носит бессистемный, а порой и хаотичный характер, что не соответствует требованиям, предъявляемым к наглядности – служить опорой при восприятии нового учебного материала, а также при продуцировании высказываний на его материале.

В предлагаемом вашему вниманию учебном пособии мы стремились избегать подобных ошибок. Наглядный материал, используемый в пособии, не носит случайный характер, а строго направлен на раскрытие релевантных черт речевых ситуаций при семантизации каждого из перечисленных выше элементов, участвующих в презентации нового учебного материала. Каждому речевому образцу, обусловленному вводимой в уроке интенцией, соответствует ситуативная картинка (образно-изобразительная наглядность), раскрывающая содержание «обслуживаемой» речевым образцом ситуации. Следующей задачей наглядности на данном этапе выступает задача раскрытия некоторых грамматических закономерностей, участвующих в конструировании речевого образца. Для этого, как правило, применяется другой вид наглядности – абстрактно-графическая – наглядность в виде графических или пиктографических таблиц. Ситуативные картинки (образно-изобразительная наглядность), помимо речевых образцов, участвуют в наглядном представлении всех перечисленных выше учебных компонентов, включая образцовые диалоги и тематические тексты.

Особенность третья. После презентации нового учебного материала наступает этап его первичного закрепления в структуре языковых упражнений, то есть этап формирования языковой компетенции и постепенного формирования речевых навыков и умений, то есть формирования речевой, а затем и собственно коммуникативной компетенции. Чисто языковых упражнений в пособии немного, может быть, даже недостаточно, и в этом состоит ещё одна особенность данного учебного пособия, рассчитанного, как уже было отмечено, на сжатые сроки, отводимые на усвоение соответствующего учебного материала.

Большее внимание уделяется практической составляющей при овладении учебным материалом. Поэтому следующим учебным шагом выступает работа с образцовым учебным диалогом, в структуре и содержании которого вводимому речевому образцу отводится ведущее место. Предполагается, что образцовые диалоги должны заучиваться учащимися наизусть, поэтому в качестве развивающих коммуникативные возможности учащихся упражнений определённое место отводится разыгрыванию соответствующих диалогов по ролям – в том числе и в предложенных ситуативных обстоятельствах. Образцовому диалогу также соответствует ситуативная картинка, отражающая релевантные черты ситуации, лежащей в основе содержания диалога.

На смену работе с диалогом приходит работа с тематическим текстом, выступающим, как известно, основой для формирования речевой и собственно коммуникативной компетенции. И снова текст, как и речевой образец, и как образцовый диалог, сопровождает ситуативная картинка, отражающая более развёрнутую ситуацию, представленную в содержании текста. Работа с текстом предполагает акцентирование внимания на речевой, то есть практической стороне учебного процесса. Здесь учащимся предлагаются такие стандартные для данного этапа упражнения, как постановка вопросов по тексту, с последующими ответами на них. Предусматривается выход в речевую практику, включающую в себя репродукцию содержания текста, с опорой на ситуативную картинку, а также – последующее «самостоятельное» продуцирование развёрнутого высказывания – на основе собственного речевого опыта учащегося и при условии опоры на усвоенный материал текста и урока в целом.

Особенность четвёртая. Как мы уже отметили, учебное пособие содержит недостаточное число чисто языковых упражнений – то есть тех самых упражнений, при систематическом выполнении которых и достигается необходимый уровень автоматизма, лежащий в основе грамматических навыков, объективно необходимых для осуществления грамматически корректного говорения. Недостаточность упражнений подобного рода в значительной степени объясняется цейтнотом учебного времени. Отмеченный недостаток авторы в какой-то степени постарались компенсировать тем, что представленный в учебном пособии содержательный материал (как материал диалогов, так и материал текстов), по нашей мысли, предназначен для заучивания.

В методике активно культивируется мысль о вредности подобного методического подхода – считается, что иностранцев следует учить формулировать мысли на изучаемом языке самостоятельно. С этой идеей трудно, а главное и нет необходимости спорить. Не стоит только забывать, что мы сами как носители языка не столько заново формулируем наши высказывания, сколько используем при их конструировании давно и прочно усвоенные нами речевые блоки и «фигуры речи». И наша речь течёт тем более гладко, чем более и прочнее мы усвоили, а по сути именно заучили набор таких готовых конструкций в процессе нашего предшествующего речевого опыта.

Нам, правда, не приходилось, ничего заучивать специально – это произошло как бы автоматически – опять-таки в процессе всё того же речевого опыта. Так что, мы не видим ничего порочного в том, что нашим подопечным приходится делать это несколько искусственно, в процессе учения. Согласитесь, что без заучивания никакое построение новых высказываний попросту невозможно, ибо из чего же учащийся сможет конструировать свои высказывания, если он не овладеет набором типичных речевых блоков, соответствующих совершенно определённым речевым ситуациям.

Особенность пятая. Анализируемое учебное пособие «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях» (Москва, «Русский язык», 2017) состоит из двух частей: 1-я часть – «Лексико-грамматический курс»; 2-я часть – «Тематические тексты и диалоги для чтения и развития речи». Структура и содержание 1-й части нашли отражение в предыдущих абзацах. 2-я часть представляет собой набор текстов и диалогов, содержание которых соответствует Программе по русскому языку – «Базовый уровень (B1–B2)».

Представленные во 2-й части тексты и диалоги, во-первых, отражают те лексические темы, овладение лексико-грамматическим материалом которых предусмотрено Программой и владение которыми на коммуникативном уровне выносятся в качестве контрольных «экзаменационных» требований при сдаче тестов на соответствующий уровень общего владения языком как средством общения. Включение данных текстов в состав анализируемого учебного пособия представляется достаточно актуальным, особенно учитывая тот факт, что выносимые на контроль лексические темы практически отсутствуют на страницах учебников в качестве самостоятельных объектов обучения.

Во-вторых, тексты и диалоги, вошедшие в состав 2-й части, служат необходимым и продуктивным основанием для осуществления учебной деятельности по развитию речевых навыков и умений, а также формированию коммуникативной компетенции на базе учебного материала данного пособия, представленного в 1-й части и соответствующего Программе по русскому языку – «Базовый уровень (B1 – B2)».

METHODS OF ORGANIZATION STUDIES IN THE STRUCTURE OF A LESSON IN THE TEXTBOOK FOR BEGINNERS «PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE IN SITUATIONS AND ILLUSTRATIONS» (Moscow, «Russian language», 2017)

This report is devoted for the analysis of the textbook «Practical Russian language in situations and illustrations» (Moscow, «Russian language», 2017). Presentation of the new language material has the definite practical orientation and is realized according to the next scheme: intention, which is depend on a definite situation, speech model, which us the opportunity to realize the intention, and dialog as well as special text as a way to organize the studding process in order to form communicative competence. Special role must be played in this process by means of visualization.

Keywords: intention, situation, speech model, dialog, text.

Манукян Гретга Викторовна,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Россия,
05112002@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье описаны основные принципы обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Выделено два основных принципа: принцип коммуникативности и принцип сознательности. Также упоминаются и другие методические принципы, подчинённые данным принципам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, принципы обучения.

Принципы обучения – это исходные положения, которые определяют цели, содержание и технологию обучения. Чёткое представление о принципах обучения призвано помогать решать проблемы обучения. В методике выделяется 2 основных принципа: коммуникативность и сознательность.

Принцип коммуникативности (коммуникативной направленности) предполагает, что изучаемый язык используется для общения в естественных целях и функциях. Коммуникативность является доминирующей, т.к. ей подчинены все стороны обучения. Принцип коммуникативной направленности подразумевает постоянное практическое использование языка как средства общения в устной и в письменной речи. Весь изучаемый материал должен быть интересен слушателям, соответствовать задачам, которые они преследуют. Очень важно, чтобы слушатели в процессе коммуникации не использовали заученные фразы, а могли ориентироваться в ситуации и вести адекватную беседу.

Принцип сознательности предполагает сознательное общение¹. Сознательность является необходимой при изучении языка. Общение – самой важной практической целью обучения, так как оно определяет уровень владения языком.

Два данных принципа (принцип коммуникативности и принцип сознательности) являются основополагающими. Также существуют и другие методические принципы, которые подчиняются им.

Методические принципы, которые подчинены принципу коммуникативности

1. Принцип глобальности целей обучения. Обеспечивает достижение трёх главных целей: образовательной, практической и воспитательной. Образовательная цель обучения – расширение когнитивной базы обучающихся за счёт формирования разного рода знаний: метаязыковых, страноведческих, культурологических, профессиональных и др. Практическая – формирование коммуникативно-речевых умений. Воспитательная – формирование личности: воспитание толерантности, взаимопонимания и т.д.

2. Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению, письму. В реальном общении данные виды всегда переплетаются между собой, но обучать сначала следует навыкам и умениям, которые предполагаются основными видами речевой деятельности, после чего их уже можно сочетать.

3. Комплексно-концентрический принцип. Комплексный – одновременное изучение фонетики, лексики и грамматики. Концентрический – расположение всего языкового материала по определённым концентрам, т.е. грамматическим блокам. Например, на начальном этапе выделяются следующие концентры: допадежный, падежный, глагольно-видовой.

4. Ситуативно-тематический принцип. Лексико-грамматический материал группируется вокруг определённых тем (рассказ о себе, система образования в родной стране, свободное время, Россия и т.д.) и ситуаций общения (на почте, в ресторане, в библиотеке, на занятии, на улице, в магазине, у врача, в аэропорту, в посольстве, разговор по телефону и т.д.).

5. Принцип функциональности при отборе, описании и подаче языкового материала. То есть материал подаётся от функции к форме. Например, выражение отрицания – при помощи родительного падежа или глагола.

6. Принцип изучения лексического и грамматического материала на синтаксической основе. Все примеры должны быть даны в контексте (т.е. в минимальном словесном окружении), который отражает ситуацию общения.

Методические принципы, которые подчинены принципу сознательности

1. Принцип учёта родного языка. Является помощником для преподавателя РКИ, так как позволяет ему отталкиваться от родного языка обучающихся. Способы его реализации:

1) Интерференция – отрицательное влияние родного языка. Важно знать грамматические категории для предупреждения данного явления.

2) Транспозиция – положительный перенос; для явлений, которые сходны в родном языке слушателя и в изучаемом (русском) языке. Например, в немецком языке категория рода совпадает с русским языком.

2. Принцип наглядности (материализации). Это разные способы и средства наглядности: картинки, таблицы (по падежам, видам глаголов, глаголам движения), схемы, игрушки, открытки, билеты и т.д.

3. Принцип подчинённости языковых знаний и речевых навыков коммуникативным умениям. Любая деятельность предполагает формирование навыков. Речевой навык – способность автоматизировано выполнять операции с языковым материалом. Навыки: фонетические (расположение языка), грамматические (использование предложного падежа), лексические (использование слов), орфографические (при письме), пунктуационные (знаки препинания). То есть навыки связаны с аспектами языка. Речевое умение – способность осуществлять тот или иной вид речевой деятельности по оптимальным параметрам. Умение складывается из ряда навыков; соотносится с видами речевой деятельности – умение говорить, аудировать, читать, писать. Умение предполагает сформированность нескольких навыков, например, для умения говорить – навыки фонетические, грамматические, лексические.

Для достижения высоких результатов обучения вся система языка должна быть хорошо изучена преподавателем РКИ, он должен владеть ею в совершенстве и использовать имеющиеся знания, т.е. быть компетентным в своей области, ведь обучение русскому языку не предполагает заучивания правил без их понимания, а наоборот, весь подаваемый материал должен быть объяснён преподавателем и понят слушателями подготовительного факультета для иностранных граждан, только такая система позволит достигнуть конечной цели обучения – свободного общения на русском языке.

Примечания

¹ Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2015. № 1–1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18324>

Manukyan Gretta Viktorovna,
Teacher of the Department of Language Training of the Financial University under
the Government of the Russian Federation, Russia

PRINCIPLES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the basic principles of teaching Russian as a foreign language. Two basic principles are singled out: the principle of communicative and the principle of consciousness. Also mentioned are other methodological principles that are subordinate to these principles.

Keywords: Russian as a foreign language, principles of teaching.

Маркина Наталья Алексеевна,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Россия,
Natalia_tutor@mail.ru;
Шурупова Ирина Викторовна,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Россия,
255.irina@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ (ЭКОНОМИСТЫ) НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

В докладе речь идёт об обучении языку специальности иностранных учащихся-экономистов на довузовском этапе. Отмечается, что существуют серьёзные трудности в процессе обучения. Рассматривается вопрос о методическом подходе к подаче учебного материала. Подчёркивается, что главная цель обучения – формирование навыков профессиональной коммуникативной компетенции, усвоение конструкций научного стиля речи и специальной лексики, необходимых для понимания экономических текстов.

Ключевые слова: язык специальности, учащиеся-экономисты, текст, специальная лексика, грамматические конструкции.

Работая на подготовительных факультетах, преподаватели сталкиваются с необходимостью обучения иностранцев языку специальности уже на начальном этапе. Как показывает практика, именно на начальном этапе возникают серьёзные трудности в процессе преподавания специальных дисциплин, в том числе и для иностранных студентов гуманитарного профиля. Поэтому вопрос преподнесения предметных знаний и организации работы по языку специальности является крайне важным на современном этапе развития преподавания русского языка как иностранного.

Обучаясь на подготовительном факультете иностранные студенты гуманитарного профиля (экономисты) не только должны овладеть языком на уровне B1, но и подготовиться к восприятию основного материала всех дисциплин выбранного ими вуза на русском языке. Приходя на первую лекцию по любой дисциплине на 1-м курсе, они сталкиваются с серьёзными языковыми трудностями, поскольку на подготовительном факультете не работают с аутентичными текстами по специальности.

По словам Е.А. Гиловой «Складывается парадоксальная ситуация: сразу после подготовительного факультета иностранец должен в большом объеме читать и аудировать содержательно сложные аутентичные (...) тексты. (...) Основное противоречие заключается в том, что, с одной стороны, для формирования навыка восприятия учебно-научной литературы надо изучать аутентичные тексты, а с другой – такие тексты изучать на начальном этапе затруднительно. Выход может быть в использовании оригинальных текстов в комбинации с текстами аутентичными»¹.

«На начальном этапе целесообразнее вводить адаптированные тексты, на продвинутом – аутентичные материалы. Целиком использовать в учебных целях аутентичные тексты на подготовительном факультете невозможно, но фрагменты аутентичных текстов включать необходимо. Итак, оба вида текстов – аутентичный и оригинальный – должны присутство-

вать в учебнике по языку специальности. Кроме такого важного критерия учебного текста, как степень адаптированности, есть еще одна характеристика, определяющая его пригодность для изучения в иностранной аудитории. При обучении студентов-нефилологов речевому общению на профессиональные темы предлагается разграничивать функционально-стилистические разновидности текста: общенаучные и узкоспециальные тексты; собственно научные и учебно-научные тексты; научные и научно-популярные тексты. Вопрос о выборе между общенаучными и узкоспециальными текстами решается по-разному. Некоторые исследователи считают, что сначала логичнее обучать научному стилю речи на основе общенаучных текстов, а потом (на завершающем этапе) можно переходить к работе с узкоспециальными текстами. Другие исследователи придерживаются иного мнения, предлагая начинать чтение узкоспециальных текстов как можно раньше»².

Как показывает опыт работы с иностранными учащимися-экономистами, обучение языку специальности целесообразно начинать со знакомства с общенаучными экономическими текстами, а потом переходить к узкоспециальной литературе. Обучающимся на занятиях по языку специальности необходимо овладеть научным стилем речи для дальнейшего использования в сфере учебно-научной деятельности и в сфере профессионального общения.

Обучение языку специальности иностранных студентов-экономистов на довузовском этапе ведется на значимом в учебно-профессиональном отношении речевом материале, способствующем овладению языком специальных дисциплин, грамматикой научной речи. Обучение грамматике научной речи предполагает изучение общенаучной и узкоспециальной терминологической лексики, грамматических и синтаксических конструкций, свойственных научной речи. Проблемы обучения иностранных студентов научной речи занимались многие методисты: Т.В. Васильева, Л.П. Клобукова, О.Д. Митрофанова, Н.А. Метс, Е.И. Мотина, Н.М. Лариохина и др.

В качестве единицы организации языкового материала выступают речевые модели, вводимые в начале каждой темы и определяющие обучающую направленность занятия. Предтекстовые упражнения включают следующие виды заданий: подбор антонимов, синонимов, выполнение действия по аналогии, подстановку, трансформацию моделей. С целью анализа предложений при помощи вопросов и схем определяются логико-смысловые и лексико-грамматические связи между словами. Грамматические правила вводятся в упражнения в виде опорных словоформ, что формирует в сознании обучаемых соответствующую модель изменения формы слова.

Особое значение в обучении языку специальности иностранных студентов-экономистов отводится подготовке к восприятию лекций по профильным дисциплинам.

На примере изучения темы «Объект и предмет изучения экономики» рассмотрим принципы работы с текстами по языку специальности. Это одна из первых тем, которая предлагается студентам на начальном этапе.

Знакомство с темой начинается с чтения текста. Рассмотрим фрагмент текста: *«По масштабу области исследования экономическая наука делится на микроэкономику и макроэкономику. Микроэкономика изучает деятельность фирм, домохозяйств, обособленных производств. Макроэкономика изучает национальное хозяйство в целом. Объектом изучения экономики являются экономические отношения между людьми. Предмет изучения экономики – это различные стороны хозяйственной деятельности людей.»* Текст содержит простые грамматические конструкции: «что делится на что», «что изучает что», «что является чем», «что – это что» и сопровождается вокабуляром: *масштаб, область исследования, микроэкономика, макроэкономика, домохозяйства, обособленное производство, национальное хозяйство*. На уроке или в виде самостоятельной работы студенты должны составить план предложенного текста.

Затем подключается следующий вид речевой деятельности – аудирование (слушание), студентам предъявляется мини-лекция – презентация, которая сопровождается ярким визуальным рядом.

Итогом изучения данной темы является устная беседа. Говорение осуществляется в виде вопросно-ответного диалогического единства. Также студентам предлагается выполнить контрольную работу на проверку знания изученной лексики и грамматических конструкций.

В процессе обучения языку специальности могут использоваться и другие виды работы, например, письмо, составление монолога (сообщение по теме).

Такой подход к обучению иностранных студентов научной речи позволяет формировать профессиональную коммуникативную компетенцию. Обучающиеся усваивают конструкции научного стиля речи, их лексические и грамматические особенности, знакомятся с терминами, учебными научными текстами, учатся понимать их, воспроизводить, беседовать на профессиональные темы.

Примечания

¹ *Гиловая Е.А.* Проблемы обучения восприятию текстов по специальности иностранных слушателей технических подготовительных факультетов // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 16–18 мая 2016 г. М., 2016. С. 118.

² Там же. С. 119.

Markina N.A.,
Pushkin State Russian Language Institute, Russia;
Shurupova I.V.,
Pushkin State Russian Language Institute, Russia

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR PROFILE OF FOREIGN STUDENTS HUMANITARIAN PROFILE'S (ECONOMISTS) AT PRE-UNIVERSITY STAGE

The theme of the report is teaching for profile of foreign students as economists at pre-university stage. This is noticed, that there are serious complications by educational process. The matter of methodological approach to feeding tutorial materials is considered. Highlined is that target purpose of tutorial is forming skills of professional communicative competence, digesting constructions of scientific language style and special lexics, that is necessary for understanding texts about economics.

Keywords: speciality language, economists' students, text, special lexics, constructions of grammar.

Маркова Елена Михайловна,
Московский государственный областной университет, Россия,
Elena-m-m@mail.ru

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье даётся обоснование специфики описания и преподавания предмета «Русский язык как инославянский» и его выделения из направления «Русский язык как иностранный». На примере изучения русского языка в чешской и словацкой аудитории демонстрируется важность особой группировки лексики с учётом близости и различий в лексиконах двух славянских языков. Выделяются основные лексические трудности, возникающие у славян при изучении русского языка: межъязыковая омонимия и полисемия; асимметрия словообразовательных и фразеологических гнезд; различия в синтагматике и стилистике общих лексем; лингвокультурная специфика вторичных наименований.

Ключевые слова: русский язык как инославянский; языковая асимметрия; группировка лексики.

Изучение русского языка в инославянской аудитории имеет свои положительные и отрицательные стороны: с одной стороны, изучение близкородственного языка легче ввиду большого количества общих корней, наличия одинаковых грамматических явлений, способов словообразования и деривационных моделей, с другой стороны, оно таит в себе значитель-

ные трудности, обусловленные тем, что за общей оболочкой нередко стоит иная семантика. В результате многие преподаватели подмечают такой феномен: сначала овладение русским языком у инославян идёт довольно быстро и легко, но, начиная с уровня А2, быстрота его замедляется, а на уровне В1 нередко неславяне достигают больших успехов и результатов в овладении РКИ, чем представители славянских народов. Причина такого торможения во многом связана с тем, что по мере изучения близкородственного языка учащиеся все больше и больше сталкиваются с явлениями, частично схожими, а частично различными с фактами их родного языка. Это сопряжено с усилением интерференции на всех языковых уровнях (лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом) и, соответственно, с замедлением прогресса в овладении русским как иностранным. Ведь, как известно, факты, частично различающиеся в родном и изучаемом языках, труднее усваиваются, нежели факты абсолютно различные. Поэтому обучение инославян русскому языку должно вестись с учётом этих явлений, что ставит проблему выделения *русского языка как инославянского* (РКИИ) из общей методики русского языка как иностранного (РКИ).

Обучение русскому языку как инославянскому характеризуется прежде всего особой лингводидактической группировкой лексического материала. С нашей точки зрения, наиболее важными моментами, требующими билингвального описания и лингвометодической разработки, являются следующие вопросы: 1) сопоставление словообразовательных гнёзд с общим корнем; 2) внутренняя форма производных лексем изучаемого языка; 3) межъязыковая омонимия и полисемия; 4) синтагматика общих лексем в русском и родном языках; 5) воссоздание общих лексико-фразеологических гнёзд с одним словом-вершиной; 6) лингвокультурные различия вторичных наименований в изучаемом и родном языках.

Большую лингвометодическую ценность представляет сопоставительное исследование *словообразовательных гнёзд* в изучаемом и родном языках. Любые сходные по форме языковые факты двух славянских языков принадлежат к проблемным в плане лингводидактики в силу неизбежной семантической интерференции («приписыванию» одинакового по звучанию с родным языком факту изучаемого языка семантики, свойственной ему в родном языке). Проблема ложного сходства распространяется и на словообразовательные форманты. Большая часть словообразовательных средств, а также многие деривационные модели в славянских языках совпадают, являясь рефлексом праславянского единства. Совпадает в значительной мере и семантика словообразовательных средств и моделей. Различным, однако, является распределение морфем: одно и то же значение передаётся подчас при помощи различных корней или различных аффиксов. В результате этого совпадение лексиконов славянских языков оказывается мнимым, кажущимся, а приставки и суффиксы становятся настоящим бичом при изучении другого славянского языка.

При наличии в русском и словацком языках, например, глагола *говорить* – *hovorit'*¹ некоторые из приставочных глаголов совпадают и по форме, и по значению: *поговорить* – *rohovorit' si*, *договориться* – *dohovorit' sa* (хотя дериват от него *договор* выражается сущ. *zmluva, dohoda*), *заговориться* ('увлечься разговором с кем-то') – *zahovorit' sa*, *наговориться* – *nahovorit' sa*, *оговорить* ('очернить, обвинить') – *ohovorit'*, *поговорить* – *rohovorit' si*, *отговорить* – *odhovorit'* (но: *отговорка* – *vyhovorka*), совпадает и пара существительных: *разговор* – *rozovor* (напр., *telefonický rozhovor*). Однако в большинстве других приставочных дериватов наблюдаются расхождения: *подговорить* кого-л. – *nahovorit', prehovorit'*; *уговорить* – *nahovorit', prehovorit'*, откуда *уговор* – 1) *prehovárание, nahovárание* и 2) *dohovor* (а также *dohoda*), *заговорить* – *prehovorit', začat' hovorit'*, *наговорить* – *navravieť, narozprávať*; *сговориться* – *dohovorit' si*, наряду с *dohodnúť si*, а *сговор* – *sprisahanie* (*преступный сговор* – *zločinecké sprisahanie*, *разговорчивый* – *zhovorčivý*, а также *komunikatívny, hovorný* (*разговорный (стиль)* – *hovorový (štýl)*). Подобная группировка лексики русского языка в соответствии с принадлежностью к словообразовательному гнезду и в его аттракции к словообразовательной системе родного языка чрезвычайно эффективна для успешного овладения лексико-словообразовательной системой русского языка.

Лингводидактическая группировка лексики и фразеологии возможна и с точки зрения **ономасиологической**, основанной на общности или различии внутренней формы, т. е. образа, положенного в основу номинации. Спецификой её лингводидактического использования в курсе РКИН является то, что немотивированная с точки зрения носителей языка внутренняя форма может оказаться мотивированной в инославянском языковом сознании. Мало кто из обычных носителей современного русского языка связывают слова *окорок*, *каракавица*, *на карачках*, *корячиться* с мотивемой «нога», положенной в основу этих номинаций. Как известно, в праславянском языке было два номинанта для обозначения нижних конечностей: **noha* и **korkъ*², последнее изменилось в русском языке в *корок*, откуда современное *окорок* ‘копчёная часть ноги свиньи’, а родственные слова *каракавица* и *карачки* изменились в правописании в результате акающего произношения. Но в других славянских языках эта лексема сохранилась: напр., болг. *крак* ‘нога’, чеш. слов. *krok* ‘шаг’, откуда *pokrok* ‘прогресс’, *rokročit* ‘продолжать’, поэтому все приведённые выше русские лексемы для носителей этих языков имеют ясную мотивировку, помогающую их запоминанию.

Лексика в курсе РКИН может группироваться не только на основании общности внутренней формы с лексемой родного языка, но и в фокусе её различия для выражения одного и того же значения, поэтому одним из приёмов запоминания лексики изучаемого языка может быть раскрытие внутренней формы слова и сопоставление её с внутренней формой эквивалента в родном языке: напр., рус. *белье* (от *белый*), слов. *bielizeň* (мотивированные белым цветом) и чеш. *prádlo* (с мотивировкой по функции: ‘то, что можно стирать’ – *prát*), рус. *рубашка* (‘то, что подрублено’) и чеш. *košile*, слов. *košel'a* (от *koš* ‘корзина, мешок’), *спичка* (мотивированное формой: *спица*) и чеш., слов. *zápalka* (мотивированное функцией: *zápalit* ‘зажечь’)³ и т. п.

Специфика лексики близкородственных языков – наличие многочисленных фактов **межъязыковой омонимии**: случайного изоморфизма при семантической нерелевантности – как следствия семантической дифференциации общих лексем. Факты параллельного образования как результат наличия в разных славянских языках общего корпуса корневых морфем и словообразовательных аффиксов, а также однотипных деривационных моделей представляют большую трудность для инославян. Это, помимо глагольных дериватов, приведённых выше, существительные и прилагательные типа рус. *давка* ‘многолюдье, при котором люди давят друг на друга’ и слов. *dávka* ‘доза; пособие; налог’, чеш. *dávka* ‘порция’, рус. *доклад* ‘сообщение’ и слов. *doklad* ‘документ’, рус. *младенец* ‘грудной ребёнок’ и чеш., слов. *mládenec* ‘молодой человек’, рус. *прачка* ‘работница, занимающаяся стиркой белья’ и чеш., слов. *práčka* ‘стиральная машина’, рус. *родина* ‘родная страна’ и чеш., слов. *rodina* ‘семья’, рус. *трудный* ‘тяжёлый’ и серб. *trudna* ‘беременная’ и т.п. Подобные явления, принадлежащие к так называемым межъязыковым омонимам, не являются объектом выделения и презентации лексики в курсе РКИ, но из них складываются «подводные камни» при изучении РКИН.

Подобные трудности возникают и с **межъязыковой полисемией**, которую от омонимии отличает общее происхождение коррелятов. Можно выделить несколько факторов образования изоморфных лексем, сохраняющих семантическую связь как следствие эволюции общего этимона: семантическое развитие общих лексем праславянского лексического фонда (напр., рус. *ягоды*, обозначающее любые ягодные плоды и чеш., слов., серб., хорв. *jahodu/jagody* ‘клубника’), общие заимствования из неславянских языков (типа рус. *маляр* ‘рабочий’ и чеш., слов. *malíř* ‘художник’), заимствования из одного славянского языка в другой (рус. *табор* из чеш. *tabor* ‘лагерь’, рус. *колготки* из чеш. *kalhoty* ‘брюки’ и т.п.).

Сравнению при лингводидактическом описании лексики подлежит и **культурно-коннотативный компонент** лексем, отражающий культурную специфику номинаций в разных языках. В славянских языках часто совпадают вторичные, переносные значения лексем, что объясняется не только действием общих фразеологических моделей, но и едиными процессами калькирования. Они также должны стать объектом межъязыкового сопоставле-

ния на занятии РКИИ. Напр., по отношению к замкнутому, непонятному человеку в русском языке употребительно выражение *тёмная лошадка* и его чешский эквивалент *černý kůň*⁴. Любящий женщин мужчина называется у русских *котом мартовским*, у чехов – *mlsný kosoúr* (букв. ‘любящий полакомиться кот’). Престарелого ловеласа в обеих культурах сравнивают с *котом облезлым* – чеш. *opelichaný kosoúr*. Чеш. *zmíje* ‘гадюка’ и рус. *гадюка* служат экспрессивным наименованием вероломной, злобной женщины, выступая одновременно и в качестве ругательства. *Курица* (чеш. *slepice*) одинаково ассоциируется в обоих языках с глупостью, а также с неприглядностью, что послужило основой устойчивых сравнений рус. *как мокрая курица*, эквивалентного чеш. *jako zmoklá slípka / slepice*.

При работе над образной составляющей общих лексем в родственном родном и изучаемом языках целесообразно обратиться к сравнению образуемых ими **лексико-фразеологических гнезд**. При преподавании русского языка как инославянского можно рекомендовать такой приём, как создание общего лексико-фразеологического гнезда с общим корнем. В качестве примера можно привести подобное гнездо с общеславянским корнем *год*, который сохранился во всех славянских языках. «Положительная» семантика этого корня прослеживается в таких русских дериватах, как *годный*, *годен* (ср. выражение с противоположным значением *никуда не годный*), *удобный*, *пригодный*, *пригожий*, *удовить*, *пригодиться*, *годиться*. Развивают мелиоративную семантику древнего корня чешские и словацкие дериваты: чеш. *hodit se*, словц. *hodit' sa* ‘годиться, пригодиться’ (*to mi hodí* ‘это мне подходит’). От прилагательного *hodný*, известного в чешском и словацком языках в значениях ‘хороший, достойный, подходящий’, в разговорной речи и ‘большой’, было образовано много дериватов с «положительной» коннотацией: наречие *hodně* ‘много’, ‘очень’ (*hodně práce, díl*), существительные *hodnocení* ‘оценка’, *hodnota* ‘стоимость; достоинство, ценность’, *hodnotit* ‘оценивать’, *hodnotný* ‘ценный’, *hodnost* ‘звание, должность’, *hodnověrný* ‘достоверный’. «Положительный» характер мотивемы прослеживается и в глаголе *hodovat* ‘пировать’, откуда чешское и словацкое *hody* ‘праздник, пир’ – слово, ставшее устаревшим и почти не употребительным, однако сохранившееся в некоторых сочетаниях, например, в чешском *Boží hod*, ‘Рождество’, словацких выражениях *husací hody, kačiací hody* (букв. ‘утиный и гусиный праздник’) ‘осеннее время, когда забивают уток и гусей и везде готовят блюда из их мяса’.

Русские производные *непогода* ‘плохая погода’, *распогодилось* (‘прояснилось’, так говорят об улучшении погоды), *погожий* (день), как и фразеологизм *ждать у моря погоды* (обозначающий напрасные ожидания, т. к. «хорошая» погода на море бывает не часто и надеяться на неё нельзя), свидетельствуют о древнем «положительном» значении этого корня в русском языке. Это подтверждают и факты чешского языка, где *pohoda* известно в значении ‘хорошая, прекрасная погода’ (в отличие от «нейтрального» *počasí* – ‘погода’), и словацкого языка, где *v pohode!* означает ‘все в порядке!’ (как ответ на извинение кого-л. в причинении неудобств), откуда дериваты чеш., словц. *pohodlný* ‘удобный’, *pohodlně*, чеш. *pohodlí*, словц. *pohodlnie* ‘удобство, комфорт’ и др.

Однако данный праславянский корень обнаруживает семантическое распространение не только в сторону «положительного» значения в абстрактном направлении, но и в сторону конкретизации семантики: для обозначения отдельных промежутков времени, в силу того что постепенно время приобретало все более конкретное значение и человек начал выделять его границы. Но конкретные темпоральные значения не совпадают в разных славянских языках, т. к. подобная семантическая дифференциация проходила уже после распада праславянского единства. В результате лексема *год* в русском языке стала обозначать ‘отрезок времени в 365 дней’, чеш. и словц. *hodina* ‘час’, а также ‘урок’, откуда *hodinky* – ‘часы’ и далее *hodinár* ‘часовщик’, *hodinárstvo* ‘часовой магазин’. Рус. *година* сохранило абстрактную семантику ‘время, ознаменованное важными событиями’ и ограничено в употреблении сочетаниями типа: *тяжёлая година, суровая година, година испытаний* с особой, возвышенной стилистической окраской, в то время как сербское *godina* означает ‘год’.

Помогает во многом запоминанию изоморфных лексем с разной семантикой работа над их *синтагматикой*. Как известно, слова хранятся в нашей памяти не изолированно, а соединяясь между собой при помощи ассоциаций. Ассоциативное соединение лексем обусловлено их синтагматическими возможностями, или семантической валентностью. В силу того что наша речь имеет линейную структуру, работа над синтагматикой слова помогает вывести его в речь, подчиняя запоминание лексики умению говорить. Особенно важной эта работа представляется при изучении прилагательных и глаголов русского языка в инославянской аудитории. Это позволяет быстро и эффективно закрепить различия в их семантике и предотвратить неизбежную в данном случае семантическую интерференцию.

Например, адъективные образования с суффиксом *-л-* от глагола *идти* с приставками: *пришлый, прошлый, пошлый, дошлый, ушлый* – встречаются и в русском, и в чешском языке. Но если *прошлый* в русском языке образует сочетания: *прошлый год, в прошлый раз, прошлый урок, дело прошлое*, то чеш. *prošlý* часто используется в сочетании: *člověk, prošlý světem* (буквально ‘человек, прошедший по миру’). *Пошлый* определяется как ‘низкий в нравственном отношении, безвкусно-грубый’, с ним возможны такие сочетания, как *пошлая среда, пошлый человек, пошлый анекдот*. В чешском языке прилагательное *pošlý* известно в значении ‘дохлый, издохший, околевиший’ как дериват от глагола *pojít* (рус. *пойти*) ‘сдохнуть, околесть’, поэтому в чешском возможны такие словосочетания, как *pošlý kůň, pošlá svině*. Рус. *дошлый* ‘способный дойти до всего, смыслённый, ловкий’ образует сочетания *дошлый парень, дошлый студент, дошлый сотрудник*. Чеш. *došlý* сохраняет связь с глаголом *dojít* ‘дойти’ и потому встречается в сочетаниях типа *došlá pošta*. Рус. *ушлый* – это ‘ловкий, хитрый; проныра, пройдоха’: *ушлый ребенок, ушлый парень*, чеш. *ušlý* – ‘уставший от ходьбы’ (можно сравнить с рус. *уходить* в пословице *уходили сивку крутые горки*), поэтому с ним возможны такие чешские сочетания: *ušlý stařec, ušlá babička*, а также ‘такой, который ушёл’, ‘потерянный’: *ušlý zisk* ‘потерянная прибыль’, *ušlá mzda* ‘потерянная зарплата’.

Взгляд на родной язык через призму другого, родственного языка открывает большие возможности не только для выявления специфики своего языка, но и для установления единообразия, сходства, типологических черт, присущих языкам. Основаниями лингводидактической группировки лексики в курсе русского языка как инославянского должны стать симметрия и асимметрия словообразовательных и лексико-фразеологических гнезд, сходство и различие деривационных моделей, внутренняя форма лексем, наличие слов-мотиваторов в родном языке, семантические, стилистические и культурологические различия общих с родным языком лексем при внешнем изоморфизме. Группируемый по названным критериям лексический материал должен сопровождаться этимологическим и культурологическим комментарием, морфемным анализом, сравнением валентности общих лексем в разных славянских языках, что будет способствовать когнитивно-системному его усвоению. Билингвальное сравнение и описание сходных и дифференцированных языковых явлений имеет большое лингводидактическое значение, нацеливая на то, что, занимаясь изучением другого славянского языка, нужно смотреть на него с точки зрения иной лингвокультуры.

Примечания

¹ Значения словацких лексем здесь и далее даны по словарю: *Slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, 1987.

² Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О. Н. Трубачева. Москва, вых. с 1974.

³ Значения чешских лексем здесь и далее даны по словарям: *Příruční slovník jazyka českého*. Т. 1–9. Praha, 1935–1957; *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha, 2003; *Velký česko-ruský slovník* / pod ved. L. Kopeckého, J. Filipce a O. Lešky. Praha: Leda, 1987.

⁴ Чешские фразеологизмы здесь и далее по словарям: F. Čermák, H. Hronek a kol. *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. 1. Přirovnání. Praha, 2009; V. Mokienko, A. Wurm. *Česko-ruský frazeologický slovník*. Olomouc, 2002.

SPECIFICITY OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SLAVIC AUDIENCE

The article provides a substantiation of the specifics of the description and teaching of the subject "Russian as a Slavic language" and its allocation from the direction "Russian as a foreign language". The example of the study of the Russian language in the Czech audience demonstrates the importance of a special grouping of vocabulary, taking into account the proximity and differences in the lexicon of the two Slavic languages. The main lexical difficulties that arise in the Slavs in the study of the Russian language are singled out: interlingual homonymy and polysemy; asymmetry of word-formation and phraseological nests; differences in the syntagmatic and stylistic common tokens; linguistic and cultural specifics of secondary names.

Keywords: Russian as a Slavic language; language asymmetry; grouping of vocabulary.

Мартюшов Владимир Филиппович,

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и философии,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь,
vmartushov@mail.ru;

Михайлова Елена Евгеньевна,

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры психологии и философии,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь,
mihaylova_helen@mail.ru;

Абу-Абед Фарес Надимович,

кандидат технических наук, доцент кафедры ЭВМ,
и.о. декана факультета международного академического сотрудничества
ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь,
aafares@mail.ru

ОБ УПРАВЛЕНИИ АДАПТАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

Статье рассматриваются основные аспекты адаптации иностранных учащихся в высшей школе России на довузовском этапе обучения, состояние адаптационной деятельности на современном этапе. Подчеркивается актуальность исследования социальной адаптации иностранных студентов в российских вузах, для адекватного понимания механизмов адаптационных процессов с целью повышения эффективности управления этими процессами.

Ключевые слова: социальная адаптация, виды адаптации, довузовская подготовка иностранных учащихся, факторы социальной адаптации.

В связи с развитием международного сотрудничества, в том числе и в области образования, ростом академической мобильности в последние годы, интеграцией российской высшей школы в мировое образовательное пространство, все более возрастает актуальность социальной адаптации иностранных обучающихся в российских вузах. Укрепление международного авторитета Российской Федерации, ее высшего образования весьма проблематично без обеспечения качественного образовательного процесса, в частности высокого качества подготовки специалистов для зарубежных стран в российских университетах, а это в свою очередь, в значительной степени определяется эффективностью управления адаптационными процессами иностранных обучающихся в отечественных вузах.

Проводимые исследования в области подготовки иностранных обучающихся позволяют сделать вывод, что процесс их адаптации весьма сложен, он обусловлен одновременным действием целого ряда факторов и поэтому может рассматриваться как адаптация к комплексному стресс-фактору, так как требует приспособления к новой социокультурной среде, языку

общения, к новой системе образования и ее требованиям, к русскому языку как новой лингвистической системе, бытовой и материальной самостоятельности проживания, к иным климатическим условиям, времени, режиму двигательной активности и т.д. Поэтому не случайно при рассмотрении адаптационных процессов иностранных обучающихся выделяют такие виды (направления) социальной адаптации, как: социокультурную, учебную (академическую), ролевую, социально-психологическую, социально-бытовую, личностно-психологическую и физиологическую.

Получаемые результаты исследований социально-психологической, академической и физиологической адаптации иностранных обучающихся¹ убедительно свидетельствуют, что эффективность учебного процесса во многом зависит от уровня адаптированности личности учащегося и поэтому эти результаты находят все более полное отражение в системе довузовской подготовки иностранных студентов: при планировании и организации учебно-воспитательного процесса (пониженная аудиторная нагрузка с постепенным ее наращиванием, активные занятия спортом и повышенная двигательная активность студентов в период наиболее острой адаптации в первые 1,5–2 месяца обучения, учет периодов спада физической и умственной работоспособности, повышения заболеваемости и др.); через специально разработанную систему средств и методов педагогического воздействия, направленных на создание благоприятного психологического климата (корректное, тактичное смягчение преподавателем адаптационных процессов, создание особых отношений сотрудничества в системе «преподаватель – студент», благоприятный психологический климат в учебной группе, формирование у студентов адекватной учебной мотивации, информирование студентов о закономерностях адаптации и способах смягчения ее негативных эффектов и т.д.); посредством системы воспитательной и аудиторной работы, направленной на стимулирование поисковой активности иностранных студентов в социальной сфере; путем постепенного введения в учебный процесс, характерных для российских вузов видов и организационных форм образовательной деятельности, специальной системы профориентационной работы во внеаудиторное время. Вся эта система мероприятий, включающая формы, приемы и методы педагогической, психологической, медико-биологической, социальной поддержки иностранных студентов позволяет достигать достаточно хорошего качества знаний, относительно невысокого процента отсева учащихся на этапе довузовской подготовки.

Хотя и здесь жизнь не стоит на месте и постоянно «подкидывает» новые и новые трудности. Так, например, большие сложности в решении адаптационных проблем на уровне довузовской подготовки в последние годы связаны с неравномерным и растянутым по срокам заездом иностранцев, поскольку в этой ситуации крайне затрудняется формирование учебных групп на основании научно-обоснованных принципов, таких, как общий язык-посредник, уровень базовой подготовки, учет национальных и религиозных особенностей и др. Для формирования учебных групп в этих условиях определяющими становятся время заезда и профиль будущего обучения.

Несмотря на определенные успехи, достигнутые Тверским государственным техническим университетом (ТвГТУ), другими отечественными вузами, в адаптационной работе с иностранными студентами, приходится констатировать, что проблема адаптации и, прежде всего, социальной адаптации иностранцев к обучению в российской высшей школе изучена и разработана пока явно недостаточно как в теоретическом, так и в прикладном аспектах и требует комплексного, междисциплинарного подхода, системного исследования механизмов адаптационной деятельности.

Феномен социальной адаптации является одним из наиболее значимых и характерных явлений общественной жизни на рубеже XX и XXI столетий, поскольку общей тенденцией развития человеческой цивилизации стала глобализация, возрастание интеграционных тенденций в общественном развитии, расширение академической мобильности. В рассматриваемом нами аспекте, социальная адаптация иностранных студентов в российских вузах, являясь системным образованием в смысле взаимосвязи и многообразия факторов, лежащих в ее

основе, предполагает необходимость междисциплинарного исследования, в котором интегрируются усилия специалистов по психологии, социальной психологии, социологии, педагогики, проблемам управления, системному анализу, философии, что позволит дать более полное и адекватное действительному феномену определение понятия «социальная адаптация» с точки зрения обучения иностранных студентов в вузах России, провести диагностику факторов социальной адаптации, дать их типологию, обратиться к анализу факторов социальной адаптации иностранцев в российской высшей школе в современных условиях и на этой основе определить более точно механизмы социальной адаптации иностранных студентов в российских вузах и реальные возможности управления этими механизмами.

Основные формы социальной адаптации иностранных студентов в российских вузах нацелены, естественно, на практический результат, носят эмпирический характер. Однако за ними явно или не явно стоят определенные теоретические послышки. Поэтому мы вправе говорить о концептуальных основах социальной адаптации иностранных студентов в российских вузах. Более того, прояснение этих теоретических основ, анализ и разработка общих теоретических вопросов адаптационной деятельности, на наш взгляд, способны существенно повлиять на лучшее понимание ее механизмов, а значит на повышение эффективности социальной адаптации, на уровень компетентности тех, кто обеспечивает или по крайней мере способствует процессам адаптации и самих адаптируемых. Следует признать, однако, что концептуальные основы социальной адаптации иностранных студентов в российских вузах находятся пока в слабо развитом состоянии: плохо упорядочены в теоретическом отношении, не представляют собой единой концептуальной структуры, состоят из блоков, опирающихся на различные научные дисциплины и зачастую не дающих сколь-либо определенных способов перехода от теоретического уровня к эмпирическому.

Процесс адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах к новой системе обучения включает в себя по меньшей мере два аспекта: первый – связан с переходом в педагогическую систему более высокой ступени образования (школа → вуз), второй – обусловлен приспособлением к образовательной среде с другими национально-культурными традициями. Новая для иностранных студентов образовательная среда включает в себя новые формы и методы обучения, непривычные формы отношений «преподаватель – студент» и формы контроля знаний, обязательное посещение занятий, большой объем самостоятельной работы и т.д. Насколько эти новые формы, методы и подходы коррелируются с привычным для людей, поступающих в вузы России из стран Африки, Азии, Ближнего Востока и Латинской Америки?

Освоение новой для иностранных студентов российской образовательной системы происходит в условиях неродной для них материальной и социокультурной среды, в которой действуют другие материальные условия, социальные отношения и нормы, культурные ценности.

Как эти материальные и социокультурные отношения, условия, нормы и ценности соотносятся с традиционными для стран, откуда к нам приезжают иностранные студенты на учебу, каковы степень сходства и различия между культурами? Каковы особенности культуры, в которой воспитывались иностранные студенты? Какое влияние представители страны пребывания (в нашем исследовании – России) оказывают на приезжающих: стремятся ли их ассимилировать или достаточно толерантны к культурному разнообразию? Какие личностно-психологические, эмоционально-личностные особенности иностранных студентов, особенности их межличностного общения способствуют или наоборот затрудняют успешность социальной адаптации? Эти и другие вопросы крайне важны для более адекватного понимания адаптационных процессов иностранных студентов и в свою очередь требуют глубокого системного анализа факторов социальной адаптации.

Системное исследование адаптационных факторов предполагает разделение их на: объективные и субъективные; индивидуальные и групповые; традиционные и нетрадиционные; универсальные и специфические; психологические, эмоциональные и др. Причем для целей

более эффективного управления социальной адаптацией иностранных студентов наибольший интерес могут представлять прежде всего объективные факторы, перечень которых может быть ограничен и формализован. Кроме того, при диагностике факторов социальной адаптации весьма актуальным может оказаться выделение адаптационных, неадаптационных и дезадаптационных факторов.

Для определения успешности адаптации иностранных студентов в российских вузах также целесообразным представляется формирование определенного механизма управления адаптационными процессами. Такой механизм не может существовать без обратной связи, несущей оперативную информацию о конкретном адаптационном состоянии иностранного студента. Подобная информация может быть собрана, систематизирована и интерпретирована посредством социологических приемов.

Таким образом, исходя из изложенного, можем констатировать, что проблемы успешной социальной адаптации иностранных студентов в российских вузах оказываются явно недостаточно разработанными, теоретически сложными и одновременно весьма актуальными в концептуальном и практическом смысле для выработки более эффективного управления механизмами адаптационных процессов студентов из-за рубежа в высшей школе России.

Примечания

¹ Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Методические основы формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов на этапе довузовской подготовки // Вестник Тамбов. ун-та. Сер. «Филологические науки и культурология». 2016. № 1 (5). С. 73–79; Зинковский А.В. К проблеме адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России // Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: Сборник научно-методических статей. СПб.: Изд-во СПб ГТУ. 1996. С. 107–114; Иванова М.А. Научно-практические основы адаптации иностранных студентов к высшей школе (социально-психологические и личностные проблемы): автореф. дис. ... д-ра психолог. наук. СПб. 2001. 36 с.; Камардина О.Л., Корчагина О.В. Анализ трудностей адаптации иностранных студентов в течение первого года жизни в России // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник статей. Вып. 1. Воронеж: Воронежский университет. 1997. С. 60–64; Сурьгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб.: Изд. «Нестор», 2000. 392 с.; Игнатьева Н.Н. Процессы интеграции и адаптации иностранных студентов в рамках глобализации образования на примере ГБОУ ВО НГИЭУ // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 162–165.

Martyushov Vladimir Filippovich,

PhD, Associate Professor of the Department of Psychology and Philosophy,
Tver State Technical University,
vmartushov@mail.ru;

Mikhailova Elena Evgenievna,

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Psychology and Philosophy,
Tver State Technical University,
mihaylova_helen@mail.ru;

Abu-Abed Fares Nadimovich,

Ph.D., Associate Professor of the Department of Electronic Computers,
Acting Dean of the Faculty of International Academic Cooperation in Tver State Technical University,
aafaresh@mail.ru

ABOUT THE MANAGEMENT OF THE ADAPTATION PROCESSES OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING

The article examines the main aspects of the adaptation of foreign students in the higher school of Russia at the pre-university stage of training, the state of adaptive activity at the present stage. It emphasizes the relevance of the study of social adaptation of foreign students in Russian universities, for an adequate understanding of the mechanisms of adaptation processes with a view to improving the management efficiency of these processes.

Keywords: social adaptation, types of adaptation, pre-university training of foreign students, factors of social adaptation.

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РКИ

В статье говорится о возможности создания учебных речевых ситуаций на уроках РКИ с помощью нового вида наглядности – инфографических текстов. Дается определение и краткая характеристика инфографических текстов. Приводится разработка фрагмента урока, направленная на тренировку грамматической темы (императив) с помощью инфографических текстов в рамках определенной речевой ситуации.

Ключевые слова: речевая ситуация, учебная речевая ситуация, наглядность, инфографический текст, обучение грамматике.

Известно, что одним из принципов коммуникативного обучения является наличие речевых ситуаций, то есть таких ситуаций действительности, которые могут вызвать ту или иную речевую реакцию. Роль преподавателя состоит, в том числе, и в создании на уроке условий для коммуникации, когда учащиеся совместно (в группах или парах) решают какую-то задачу, тем самым оказываясь вовлечёнными в общую деятельность.

Е.И. Пассов называет ситуацию единицей общения и отводит ей главенствующую роль в обучении: «Если мы хотим, чтобы ученик научился общаться в реальных <...> условиях, <...> то придётся согласиться с тем, что ситуации, организуемые на уроках, должны быть единицами общения, т.е. обладать всеми его основными характеристиками и тем самым воссоздавать (моделировать) сущностную природу общения»¹.

Е.И. Пассов замечает, что в коммуникативной технологии типы ситуаций выделяются на основе типов взаимоотношений, а именно: 1) статусно-ролевые (учащиеся исполняют различные роли, например «преподаватель», «студент», «модница», «пессимист» и т.д.), 2) социальные (учащиеся выступают как представители различных классов, профессий, возрастных групп; каждая из таких ролей несет за собой определенные убеждения, идеалы, интересы, что используется при создании ситуации), 3) деятельностные (ситуации, возникающие в результате совместной деятельности), 4) нравственные (ситуации, которые возникают при обсуждении учащимися различных реалий, людей, предметов и показывают их взгляд на окружающий мир)².

А.А. Акишина и О.Е. Каган различают естественные и учебные речевые ситуации. Компонентами учебной речевой ситуации являются информация об обстановке и участниках разговора, а также некая причина, побуждающая к речи говорящего³. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, говоря об учебной речевой ситуации, указывают на то, что учебная речевая ситуация может создаваться с помощью средств зрительной и слуховой наглядности и словесного описания⁴.

В настоящей работе мы будем говорить об учебных речевых ситуациях, которые преподаватель может создать с помощью средств наглядности, а именно используя инфографические тексты.

Инфографический текст, с нашей точки зрения, это вербально-графическая информационная наглядность, содержащая в себе вербальный и изобразительный компоненты, которые образуют одно целое, в совокупности отражая общую идею⁵. Важнейшим достоинством данного вида наглядности является то, что с его помощью можно скрыть, завуалировать истинную дидактическую цель педагогического процесса.

Инфографические тексты могут являться источником информации, материалом для отработки навыков рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, материалом для ввода и анализа лексики и грамматики, а также отличным стимулом для создания учебных речевых ситуаций, чаще всего деятельностных и нравственных. Более того, инфографические тексты призваны не просто передавать готовую информацию, но мотивируют учащегоо-

ся на самостоятельный поиск и интерпретацию информации посредством восприятия не только вербального, но и графического компонента. Работая с такого рода текстами, учащиеся воспринимают информацию одновременно рационально и эмоционально, что, по нашему мнению, способствует более быстрому запоминанию, глубокому пониманию и присвоению информации.

Исходя из нашего опыта работы с инфографическими текстами на уроках РКИ отметим, что аутентичные инфографические тексты подходят для студентов, владеющих русским языком не ниже уровня ТРКИ-1. Данное ограничение обусловлено сложностями при восприятии средств разных семиотических систем.

В данной статье мы приводим разработку фрагмента урока, посвящённого грамматической теме «Императив» и лексической теме «Кухни народов мира».

Задание 1. Перед вами рецепт шоколадного печенья. Изучите его. Найдите форму императива и назовите глаголы, от которых он образован.



Рис. 1. Инфографический текст «Шоколадное печенье»

После выполнения задания важно обратить внимание учащихся на изображение, что поможет им семантизировать незнакомые глаголы по теме «Кухня/еда».

Задание 2. Прочитайте рецепт старинного русского блюда и поставьте глаголы в форму императива.

Как приготовить щи? Этот суп – лицо русской кухни. У блюда древняя история и многовековые традиции. Сегодня мы научим вас готовить щи по всем правилам.

Ингредиенты:

- 500 г мяса;
- 300 г квáшенной капусты;
- 3 небольшие луковицы;
- 2–3 картофелины;
- 2 помидора;
- 1 небольшая морковь;
- 1 столовая ложка томатной пасты;
- растительное масло для жарки;
- лавровый лист, соль, перец и другие специи — по вкусу;
- укроп, петрушка, сметана для подачи на стол.

Приготовление:

1) Мясо _____ (заливать/залить) водой и _____ (варить/сварить).

2) _____ (добавлять/добавить) капусту. Это главный ингредиент. _____ (солить/посолить), если соли мало.

3) _____ (жарить/пожарить) мелко порезанный лук на растительном масле, затем _____ (добавлять/добавить) к нему морковь и помидор, а в самом конце ещё столовую ложку томатной пасты. Суп будет иметь красивый цвет.

4) Через час-полтора _____ (брать/взять) мясо из бульона и _____ (резать/порезать) его. _____ (класть/положить) его обратно в суп, а также _____ (класть/положить) туда картошку, лук, морковь и помидор с томатной пастой.

5) За 10 минут до готовности _____ (класть/положить) в кастрюлю лавровый лист, перец и другие специи по вкусу. _____ (пробовать/попробовать) щи. Если кажутся недосолёнными, – _____ (солить/посолить) ещё.

Приятного аппетита!

Задание 3. Вы уже узнали, как приготовить русский суп – щи. Теперь внимательно изучите картинку и скажите, как приготовить популярный русский салат «Оливье».



Рис. 2. Рецепт салата «Оливье»

Данное задание предлагается выполнять следующим образом. Каждый студент получает свой рецепт-инфографику по теме «Русская кухня». Первый этап работы – самостоятельный. Учащиеся изучают инфографику, письменно составляют текст рецепта. Второй этап работы – презентационный. Учащиеся по очереди презентуют свои блюда. Задача остальных заключается в активном слушании, что подразумевает заполнение таблицы со следующими графами (последняя графа – результат личностной оценки):

	Ингредиенты	Как приготовить	Нравится/не нравится
Салат «Оливье»	Яйца, огурец...	Порезать лук...	+

Задание 4 является коммуникативным заданием, в рамках которого создаётся учебная речевая ситуация, которую, согласно Е.И. Пассову, возможно отнести к типу деятельностной. Учащиеся должны приготовить презентации о кухне своей страны. Обязательным условием для успешного выполнения задания является использование форм императива, а также средств наглядности. Учащиеся (по одному или в группах) могут составить свой вариант красочной инфографики, а также снабдить своё выступление фотографиями блюд. По итогу

презентаций учащимися и преподавателем может быть выбрано: а) самое интересное блюдо, б) самое вкусное блюдо, в) самое необычное блюдо, г) самое сложное блюдо.

Если позволяют условия, преподаватель может провести внеаудиторное занятие, на котором студенты смогут научить друг друга готовить национальные блюда. Таким образом, осуществится возможность выхода из учебной речевой ситуации в реальную.

Необходимо также отметить, что в рамках данной темы возможно обсуждение таких вопросов, как «Вегетарианство: за и против», «Как похудеть?», «Польза и вред разных продуктов», основанных на материале аутентичных инфографических текстов. Нам представляется возможным создание всех типов речевых учебных ситуаций по данным темам.

Таким образом, инфографический текст как средство наглядности имеет широкие возможности для обучения иностранных студентов иноязычному общению в рамках речевых ситуаций.

Примечания

¹ *Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э.* Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов. СПб.: «Златоуст», 2007. С. 78.

² Там же. С. 79–80.

³ *А.А. Акишина, О.Е. Каган.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. С. 27.

⁴ *Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. С. 332.

⁵ *Масюк А.Е.* Современные виды наглядности при обучении русскому языку как иностранному // Язык. Коммуникация. Культура: сборник материалов Первой международной заочной научно-практической конференции молодых ученых / отв. ред.: В.В. Богуславская. М.: 2017. С. 279.

Masyuk A.E.,

Novosibirsk higher military command school,
Novosibirsk, Novosibirsk state technical university

EXPERIENCE OF TEACHING GRAMMAR USING INFOGRAPHIC TEXTS AT THE LESSONS OF RFL

The article talks about the possibility of creating educational speech situations at the lessons of RFL using a new kind of clarity – infographic texts. The definition and brief description of the infographics texts are given. Describes the development of a fragment of the lesson, focus on grammar topics (the imperative) with the help of infographic texts under a particular speech situation.

Keywords: speech situation, speech educational situation, clarity, infographic text, teaching grammar

Милевская Татьяна Валентиновна,

Российский университет дружбы народов, Россия,
milevskaya_tv@pfur.ru;

Сидорова Елена Евгеньевна,

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия,
iksharik@gmail.com

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕДИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Масштаб и структура образовательной миграции предопределяют наличие у преподавателя РКИ специальных компетенций медиатора, посредника между разными образовательными культурами. Адаптация в педагогическом аспекте включает установление баланса между русской и зарубежными педагогическими традициями, учёт сложившихся в иной среде учебных паттернов при отборе материала и технологий обучения. Интегративный подход к организации учебного процесса направлен на выработку у студента «межкультурной компетенции» как условия успешной адаптации.

Ключевые слова: педагогическая традиция, медиация, межкультурная компетенция.

В эпоху глобализации необходимость адаптации представителей разных культурных традиций в образовательном пространстве вуза ставит перед преподавателями РКИ и других иностранных языков задачу не просто обучить студентов навыкам профессионального общения и чтения специальной литературы на иностранном языке, но и научить их учиться на этом языке, находясь в аудитории с представителями разных культур, носителями разных языков. Масштаб и структура международной образовательной миграции ставят преподавателя вуза как субъекта педагогической деятельности перед необходимостью реализовать специальные компетенции медиатора, посредника между разными образовательными традициями, разными педагогическими культурами.

Преподаватель как медиатор. Как показывают российские и зарубежные исследования, учебные мигранты являются одной из наиболее хорошо адаптирующихся групп мигрантов. Но нужно заметить, что существуют определенные проблемы адаптации иностранных студентов, такие как невозможность легального трудоустройства иностранных студентов в России, высокая стоимость жизни в российских городах для иностранных студентов, плохие бытовые условия в общежитиях и невозможность частых поездок домой¹. При этом в социологических исследованиях отмечается, что проблема адаптации иностранных студентов носит комплексный характер, а к числу наиболее значимых аспектов относятся «социологический, лингвистический, психологический, педагогический».²

Представляется, что адаптация иностранных учащихся в педагогическом аспекте включает установление баланса между русской педагогической традицией и особенностями культуры обучения иностранца, необходимость учитывать сложившиеся в иной среде учебные паттерны при отборе материалов и педагогических приемов.

Следует отметить, что в процессе социокультурной и психологической адаптации в новой учебной среде иностранный студент сталкивается с необходимостью смены одного культурного паттерна на другой, иными словами, необходимостью инкультурации. Стремясь сохранить внутреннюю гармонию, сопутствующую ему в собственной образовательной культуре, студент лишается возможности к актуальному для инокультурной среды поведению. В результате происходит конфликт собственных и чужих культурных норм – состояние психологического, культурного и социального дискомфорта личности – «когнитивного диссонанса». Так, определённые сложности вызывает адаптация к традиционной модели образования, сложившейся в российской культуре и сохраняющей своё влияние на учебный процесс по сию пору. В этой модели отношения между участниками строятся как субъектно-объектные, причём субъектом учебного процесса является преподаватель, деятельность которого регламентируется учебным планом и программой, а роль студента как объекта учебного процесса состоит в пассивном усвоении информации. В традиционной модели обучающиеся выступают как объекты управления, а стиль управления учебным коллективом как информационно-контролирующая функция. Эта модель, хотя и утратила свою приоритетную функцию в современном образовательном контексте, не может не отражаться на деятельности педагогов, сформировавшихся как личности и профессионалы под её влиянием. В зарубежной лингводидактике роль субъекта обучения реализуется иначе, чем в русской педагогической парадигме. У иностранных студентов возникает когнитивный диссонанс родных и инокультурных ценностей, что результируется в состояние, которое в теории межкультурной коммуникации трактуется как «культурный шок»³. Студент претерпевает глубокий личностно-культурный, социальный и эмоциональный кризис, трактуя учебную ситуацию как неблагоприятную для себя, что приводит к психологической неготовности выполнять задания преподавателя и взаимодействовать с партнёрами по учебному процессу.

Необходимость преодоления подобных педагогических затруднений ставит преподавателя вуза перед решением сложной комплексной задачи – не только научить студентов новому языку, но и приучить их к иному учебному формату, характерному для российской высшей школы. Особая сложность в решении этой задачи связана с многонациональным, по-

ликультурным и динамически изменчивым составом учебной группы, что, на наш взгляд, требует от современного преподавателя РКИ и других иностранных языков наличия специальных компетенций медиатора, посредника между разными образовательными культурами.

Педагогическая медиация заключается и в межкультурной адекватности различных методик преподавания РКИ. Здесь имеется в виду соответствие методики данного преподавателя тому, что считается «хорошим» преподаванием в определенной культуре. В целом ряде работ⁴ по методике преподавания указывается, что игнорирование особенностей культуры обучения может привести к полному провалу процесса обучения. В результате преподаватели и разработчики программ теперь должны принимать во внимание социокультурную среду учащихся при выборе материалов и педагогических приемов.

Так, например, коммуникативный подход на занятии, фокусирующийся на разговорной практике, может быть воспринят представителями восточных, в частности китайской, культур, привыкшими к выполнению огромного количества лексико-грамматических упражнений и заданий на запоминание, требующих больших временных затрат, как «ничегонеделание». С другой стороны, российский “teacher-oriented” подход, когда студенты как бы не замечают друг друга и любое высказывание адресуют исключительно преподавателю, вызывает недоумение у западных студентов.

Накопленный опыт и знание различных культур обычно позволяют предугадать определенные поведенческие паттерны и эмоции студентов, но всегда существует целый ряд дополнительных факторов, которые могут повлиять на образовательный процесс – это и возраст преподавателя и студента, пол, раса внешность, манера одеваться и даже время года. Методы и приемы, используемые преподавателем в одном семестре с одним набором студентов, могут совсем не работать в другом, поэтому от преподавателя требуется гибкость и адаптивность, а также умение быстро реагировать на ожидания и нужды определенной этнической группы студентов.

Изучение культуры как неотъемлемая часть адаптационного процесса. Международная мобильность требует от индивидуумов межкультурной компетенции, которая поможет им свободно перемещаться из одной культурной среды в другую. Поэтому особое внимание в учебном процессе необходимо уделять ознакомлению с культурой страны, чей язык преподается, так как понимание самой природы отношений между языком и культурой является определяющим в процессе изучения иностранного языка. Изучая язык, обучающиеся должны понимать, насколько среда влияет на то, что нужно сказать и, главное, как. И культура обучающегося, и культура, в которой создается смысловое высказывание, влияют на то, как высказывание будет понято и принято. И этот культурный контекст не однороден, так как в этот момент задействованы и изучаемые язык и культура, и собственные язык обучающегося и его культура. Процесс коммуникации на не родном языке включает в себя развитие способности осознавать способы взаимодействия культуры с языком, когда бы он ни использовался⁵.

Отсутствие социокультурной составляющей в преподавании иностранного языка нивелирует значение языка как средства коммуникации, превращая процесс обучения в выполнение лексико-грамматических упражнений, нацеленных исключительно на развитие памяти. Такой метод преподавания приводит к тому, что студент воспринимает язык как набор определенных заученных структур, и главной задачей при построении высказывания является замена слов родного языка на иностранные. Поэтому в ходе урока преподаватель должен ставить задачи, выводящие обучающихся за круг накопленных знаний и привычных умений, заставляя их более широко смотреть на проблему, решая незапланированные языковые задачи. Из пассивного слушателя студент должен превратиться в аналитика, концентрирующегося на интерпретации и создании смысла, совмещая накопленный опыт с освоением не только новых структур, но и целого нового мира. Исходя из посыла, что смысл создается только в социокультурном контексте, преподавателю в процессе занятий необходимо прежде всего соблюдать равновесие между чисто языковыми упражнениями и культурной составляющей.

Обращаясь к культурной составляющей, в подавляющем большинстве случаев мы сталкиваемся с пониманием культуры как чего-то «статического», описывающего определенное общество и дающего ему характеристику. Чаще всего культура ассоциируется с такими артефактами, как одежда, еда, музыка, искусство или литература, иногда в это понятие вкладываются обычаи, такие как ценности, идеи, способы взаимодействия и отношения. Ученый-антрополог Джон Х. Бодлей⁶ описывает культуру просто как «что люди думают, делают и создают».

Но в период мобильности и глобализации, когда смена культурной среды становится делом привычным, теоретических знаний о культуре страны изучаемого языка становится недостаточно. На первый план выходит задача создания «межкультурной компетенции». Согласно Байраму⁷ люди, обладающие межкультурной компетенцией, имеют глубокое понимание своей собственной культуры, а также знают, как она их сформировала, а также осознают, как различные культурные моменты проявляются в поведении при межкультурной коммуникации. Поэтому преподавателям РКИ, желающим воспитать студентов, обладающих межкультурной компетенцией, необходимо создавать «межкультурную» атмосферу в аудитории, что означает не только предоставлять информацию об иной культуре, но помогать ‘осознавать’ себя в контексте другой культуры.

Занятия по иностранному языку должны включать элементы, нацеленные на повышение межкультурной компетенции:

- при выполнении различных видов деятельности стараться обращать внимание на культурные различия;

- анализировать эти культурные различия, сравнивая новое с имеющимся опытом;
- попытаться осознать, как это новое коррелирует с самосознанием студента;
- попытаться закрепить новые реалии в процессе коммуникации

В современном глобализированном обществе роль педагогической медиации приобретает всё большую значимость: преподавателю, с одной стороны, необходимо учитывать привычные для иностранного студента паттерны образовательного процесса, соединяя их с собственным национально-культурным самосознанием и профессиональными навыками и стереотипами, с другой стороны, помогать студентам адаптироваться в новой жизни, широко вводя культурную составляющую в процесс обучения.

Примечания

¹ Митин Д.Н. Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения // Вестник РУДН. Серия: Политология. 2010. № 3. С. 124–125.

² La Barre W. Social Cynosure and Social Structure // Personal Character and Social Millieu. N.Y., 1956.

³ Шестопалова С.Г. Условия адаптации студентов в образовательном пространстве российского медицинского вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. С. 6.

⁴ Li, D. “It’s always more difficult than you plan and imagine: teachers’ perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea” TESOL quarterly. 1998. Vol. 32. No 4. P. 677–703; Holiday A. Appropriate methodology and social context, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

⁵ Liddicoat A.J., Papademetre M., Scarino A., Kohler M. Report on Intercultural Language Learning. Canberra: Department of Education Science and Training. Australian Government, 2003.

⁶ Bodley John H. Cultural Anthropology: Tribes, States and Global System Mountain view, California, Mayfield, 1994. P. 22.

⁷ Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multicultural Matters, 1997.

Milevskaya T.,
Russian Peoples' Friendship University;
Sidorova E.,
Plekhanov Russian University of Economics

HOW TO ADAPT FOREIGN STUDENTS THROUGH THE EDUCATIONAL PROCESS AT RUSSIAN UNIVERSITIES: THE ROLE OF PEDAGOGICAL MEDIATION

The scale and structure of international educational migration put forward new requirements towards the Russian language teachers for foreign students: to mediate between different educational cultures. The process of adaptation includes the establishment of balance between Russian traditional way of teaching and learning patterns of foreigners, taking into account cultural differences while selecting information and teaching methods. The interactive approach towards the process of learning is aimed at forming of student intercultural competence in the process of successful adaptation.

Keywords: Russian traditional way of teaching, mediator, intercultural competence.

Милованова И. С.,
Российский университет дружбы народов, Москва,
irinmilovanov@yandex.ru;
Журкина Н. В.
Российский университет дружбы народов, Москва,
zhurkina@inbox.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЧАСТИЦ)

В статье рассматриваются стилистические ресурсы частиц в развитии разговорного стиля речи на этапе довузовского обучения, описываются типы заданий со стилистическим компонентом. Отмечается важность стилистического компонента в формировании коммуникативной компетенции учащихся и необходимость его включения в структуру учебных материалов на всех этапах обучения.

Ключевые слова: стилистический компонент, разговорный стиль речи, частицы, типы заданий

Практическая цель обучения русскому языку как иностранному состоит в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, способности общаться на русском языке, используя различные языковые средства. Именно она оказывает определяющее влияние на выбор содержания, форм, методов и средств обучения.

В практике преподавания РКИ наряду с грамматической и лексической правильностью речевой единицы появился ещё один вид правильности фразы — коммуникативная правильность, или, как ещё говорят, уместность. Сюда входит правильность выбора функционально-стилистических средств, построение диалога или другого текста с учётом русской традиции, соответствующий выбор показателей начала текста, перехода к новой теме и т.п., маркировка межфразовых связей, употребление модальных слов, эмоциональной лексики и междометий, соблюдение правил речевого этикета¹.

Стилистический компонент в практике преподавания русского языка как иностранного, по мнению И.П. Лысаковой, — это фактор, не только формирующий коммуникативную и языковую компетенции учащихся, но и раскрепощающий их психику, потому что осознанный выбор уместного речевого варианта в определённой ситуации способствует снятию психологического барьера в общении. Обучение стилистическим вариантам неродного языка уже на начальном этапе имеет большое психологическое значение, так как помогает усваи-

вать ситуативные «приращения смысла» вместе с выбором той или иной языковой (речевой) единицы.²

Задача преподавателя – дать учащемуся набор синонимических вариантов языковых средств и научить его умением пользоваться ими в зависимости от сферы общения.

Успешное общение на русском языке невозможно без знания и владения языковыми средствами, характерными для разговорной речи и создающими особенности её стиля. В области морфологии для разговорной речи характерно преобладание глагола над существительными, значительно повышенная частота употребления личных местоимений и частиц, а также активность экспрессивных форм наклонений с разнообразными усилительными контекстуальными средствами.

Как было отмечено выше, одним из языковых средств, создающих особенность разговорного стиля речи, являются частицы. Прикреплённость большинства частиц к русскому разговорному языку приводит к появлению у них функционально–стилистической окраски.³ Выбор частиц для включения в учебный процесс на этапе довузовского обучения определялся с точки зрения их коммуникативной значимости и с учётом особенностей начального этапа. Так, для работы были отобраны следующие частицы: а) усилительная частица *же*; б) модально-волевые частицы *да, бы, ну, пусть, пускай, пускай-ка, -ка*; в) частицы *ведь, ну и, что за*, вносящие эмоционально-экспрессивные оттенки.

С методической точки зрения для обеспечения коммуникативности учебного языкового материала в процессе обучения на начальном этапе целесообразно использовать приём совмещения изучаемого лексико–грамматического материала и стилистического компонента. Например, употребление частицы *же* в вопросительных предложениях можно увязать с изучением предложно-падежной системы (в предложениях с вопросительным словом) и темой «Интонация вопросительного предложения»; с грамматической темой «Повелительное наклонение» и темой «Интонация восклицательного предложения» совместима стилистическая информация о частицах *пусть, пускай, пускай-ка, дай, дай-ка, давай, давай-ка, ну, же, ведь,*

ну и, что за, -ка. Информацию о стилистической синонимии словообразовательных суффиксов, привносящих в слово различные стилистические и семантические оттенки, можно увязать с корректировкой и совершенствованием произношения мягких согласных, шипящих и т.д. Например: *Катя–Катька–Катенька–Катюша; тонкий–тоненький–тонюсенький; рука–ручка–рученька–ручища*.

Таким образом, тренировочные упражнения со стилистическим компонентом вводятся параллельно с изучаемым языковым материалом, способствуя формированию коммуникативной и языковой компетенции учащихся.

Выполнению заданий предшествует теоретическая информация о частицах. Например, студентам сообщается, что частицы занимают одно из первых мест среди наиболее употребительных слов. Основная сфера распространения большинства частиц – устно-разговорная речь. Усилительная частица *же*, имеющая разговорный характер, усиливает выразительность вопросительного слова, а в восклицательных предложениях – подчёркивает выделяемое в предложении слово. Употребление модальных частиц *ну, да, давай, давай-ка, ну-ка, -ка* с глаголами в повелительном наклонении в живой разговорной речи усиливает экспрессию глагола. Частица *-ка* в сочетании с глаголами, имеющая побудительное значение, выражает это значение смягчённо, по сравнению с формой повелительного наклонения без частицы *-ка*. Частицы *ведь, ну и, что за* также усиливают выразительность речи и используются в восклицательных предложениях, придавая им разговорную окраску.

Система тренировочных упражнений на стилистику содержит задания на наблюдение, копирование и трансформацию. Приведём примеры таких заданий.

Задание 1. Прочитайте и сравните предложения. Скажите, какой вариант просьбы (вопроса) более уместен, если участник диалога а) бабушка, б) друг.

Нейтральная речь

1. *Открой окно!*

Открой, пожалуйста, окно!

2. *Почему ты не пришёл в клуб?*

Я ждал тебя целый час.

Разговорная речь

Открой же окно!

Да открой же окно!

Ну, открой же окно!

Ну-ка, открой окно!

Открой-ка окно!

Ну! Почему же ты не пришёл в клуб?

Я ждал тебя целый час.

Задание 2. Прочитайте диалоги. Что вы можете сказать о возрасте и отношениях участников диалога и тональности их общения: нейтральная или разговорная.

1. — *Андрей! Сходи, пожалуйста, в магазин и купи фрукты.*

— *Хорошо. Сейчас схожу.*

2. — *Андрей! Сходи-ка в магазин и купи фрукты.*

— *Хорошо. Сейчас схожу.*

3. — *Андрей! Сходи же в магазин и купи фрукты!*

— *Успокойся! Сейчас схожу.*

Задание 3. Прочитайте предложения. Образуйте синонимические варианты, используя частицы *же, да, ну, –ка*. Скажите, в каких ситуациях вы можете употребить их.

1. *С кем ты был в кино?*

2. *Давай поговорим.*

3. *Расскажи нам о себе.*

4. *Куда вы ездили летом?*

В заключение следует отметить, что важность стилистического компонента в формировании коммуникативной компетенции учащихся и необходимость его включения в структуру учебника на всех этапах обучения русскому языку как иностранному делает актуальной проблему разработки новых моделей учебников по русскому языку для иностранцев, в которых «грамматика общения» станет составной частью всех разделов учебника.

Примечания

¹ *Борисова Е.Г., Латышева А.Н.* Лингвистические основы РКИ. М.: Флинта, 2003. С. 24.

² *Лысакова И.П.* Стилистика // Методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. И. П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы. 2016. С. 226.

³ *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1977. 223 с.

Milovanova I.S.,
Peoples' Friendship University of Russia;
Zhurkina N.V.,
Peoples' Friendship University of Russia

THE STYLISTIC COMPONENT IN COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE PREPARATIVE FACULTY (ON THE EXAMPLE OF TEACHING PARTICLE)

In the article the stylistic resource of particle in developing of Russian spoken language on the preparative faculty is observed. The importance of stylistic component in the formation of communicative competence of the foreign students and necessity of inclusion of this component in structure of modern textbook of Russian as a foreign language are revealed.

Keywords: stylistic component, spoken language, particle, types of exercises.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Поскольку 90% русской лексики составляют мотивированные, производные слова, актуально изучение неологизмов, образованных по продуктивным моделям префиксации, суффиксации, сложения и семантической деривации при изучении русского языка как иностранного. Номинации человека (агентивы) зафиксированы в словарях новых слов и Национальном корпусе русского языка.

Ключевые слова: способ словообразования, модель, неологизм.

Лексика современного русского языка в течение последних десятилетий стремительно пополняется как за счет иноязычных заимствований, так и за счет реализации продуктивных словообразовательных моделей. Ресурсы заимствования и словообразования в равной степени важны при изучении русского языка как иностранного. Внимание к интернациональной лексике способствует ускоренному формированию словаря студента, обнаруживающего, что он уже знает значительное количество лексем в изучаемом языке. Знакомство с новыми производными словами и с наиболее продуктивными деривационными моделями не только помогает обогатить словарь, но и понять особые механизмы словообразовательной системы русского языка.

Материалом выступает как устоявшаяся лексика, так и новая. В статье используются неологизмы, зафиксированные в неографии, в основном, в последних словарях 2009 г.¹ и 2014 г.², а также в Национальном корпусе русского языка³ (НКРЯ). Актуально акцентировать внимание на высокопродуктивных моделях, которые активно используются при создании новых номинаций лица, а именно:

- 1) префиксации,
- 2) суффиксации,
- 3) сложения,
- 4) семантической деривации.

Префиксация.

Образование новых слов осуществляется с помощью высокопродуктивных префиксов *анти-*, *не-*, *супер-*, *экс-*. Неологизмы с *анти-* проявляют наибольшую активность в общественно-политической сфере: *антиельцинист*, *антикоррупционер*, *антиреформатор*, *антисталинист*. Мотивированные агентивы последовательно образуются от имени собственного: *Ельцин* – *ельцинец* – *антиельцинец*. Активность префикса проявляется в широком использовании разнообразных мотивирующих слов, позволяющих говорящему точнее обозначить свою позицию: *Я не антиамериканец, я – противник политики, которую проводит Америка* [НКРЯ: В. Молчанов, К. Сегура. И дальше века... (2003)]. Префиксы *не-*, *супер-* и *экс-* свободно сочетаются с мотивирующими агентивами без ограничения семантики и синтагматики. Отличительной чертой последних лет выступает образование этнонимов с префиксом негации: *негрузин*, *неказах*, *нелатыш*, *нелитовец* и др. Присоединяется префикс к существительным как мужского, так и женского рода: *Самая богатая неамериканка – Йоханна Куандт из Германии* [НКРЯ: Известия, 2001.06.12].

Суффиксация.

Высокопродуктивными суффиксами выступают *-ец*, *-ик*, *-ист*, *-к(а)*, *-ник*, *-овец*, *-ор/-ер*, *-чик/-щик*. Большая часть новообразований относится к мужскому роду, лишь один суффикс участвует в пополнении корпуса агентивов феминитивами. Отличительной чертой высокопродуктивных суффиксов является их способность порождать неологизмы широкого ономаσιологического спектра.

Профессиональные номинации с -ец: телецентр «Останкино» – *останкинец*; -ик: логистика – *логистик*, радиохимия – *радиохимик*, нефтепромышленное предприятие – *нефтепромысловик*, силовое ведомство – *силовик* (публ.); -ист: Ф.М. Достоевский – *достоевист*, мануальная терапия – *мануалист* (разг.), пиар – *пиарист*; -к(а): тележурналист – *тележурналистка*, галерист – *галеристка*; -ник: МЧС, Министерство по чрезвычайным ситуациям – *МЧС-ник*, правоохранительные органы – *правоохранник*, уголовный розыск – *розыскник* (разг. проф.),

-овец: МЧС – *эмчэсовец*, НАСА, управление по аэронавтике и исследованию космоса в США – *насовец*, ОМОН, отряд милиции особого назначения – *омоновец* и *ОМОНовец* (разг.); -ор/-ер: анимация – *аниматор*, звукорежиссура – *звукорежиссёр*; -чик/-щик: пиар и PR – *пиарщик* и *PR-щик* (публ. разг.), поиск, добыча урана – *уранщик* (разг.), раздавать флаеры, входные билеты со скидкой – *флаерщик* (разг.).

Номинации по участию в общественно-политической деятельности с -ец: Госдума – *госдумец*, президент РФ Б.Н. Ельцин – *ельцинец*, В.В. Путин – *путинец* (публ.), -ик: национал-большевизм – *национал-большевик*; -ист: президент РФ Б.Н. Ельцин – *ельцинист*, В.В. Путин – *путинист*; -к(а) (Жириновский – *жириновка*, ельцинист – *ельцинистка*), -ник (партия «Яблоко» – *яблочник* (разг.), -овец (ЛДПР – *элдэпээровец*, партия «Яблоко» – *яблоковец* (разг.), -ор/-ер (приватизация собственности – *приватизатор*), -чик/-щик: быть приверженцем Э. Лимонова – *лимонович* (разг. презрит.), участвовать в альтернативном движении – *альтеративщик* (разг.).

По участию в спорте: -ец: сверхмарафон – *сверхмарафонец*, паралимпийские игры – *паралимпиец*; -ик: вольная борьба – *вольник* (разг. проф.), силовая борьба – *силовик* (разг.); -ист: виндсёрфинг – *виндсёрфингист*, кёрлинг – *кёрлингист*, сёрфинг – *сёрфингист*; -к(а) (дзюдоист – *дзюдоистка*, сноубордист – *сноубордистка*), -ник (гребля на байдарке – *байдарочник*), -овец (ЦСКА – *цэсковец* (разг.), «Зенит» – *зенитовец* (разг.), -ор/-ер (байк – *байкер*, маутинбайк – *маутинбайкер*), -чик/-щик: лыжный трамплин – *трамплинщик* (разг. проф.).

Номинации музыкантов по инструменту, стилю, группе: -ец: музыкальная группа «На-на» – *на-наец* и *нанаец* (разг.); -ик: волновой стиль в музыке – *волновик*, клавишный инструмент – *клавишник*, шестиструнная гитара – *шестиструнник*; -ист: бас-гитара – *басист*, хэви-металл – *хэвиметаллист* (разг.); -к(а) (мультиинструменталист с мультиинструменталистка, перкуссионист – *перкуссионистка*), -ник (кислота, кислотная музыка, техно – *кислотник* (жарг.), -овец («Алиса» – *алисовец*, хип-хоп и хипхоп – *хип-хоповец* и *хипхоповец*), -ор/-ер (хип-хоп – *хип-хопер*), -чик/-щик: рок-н-ролл – *рок-н-рольщик* (разг.), стиль хип-хоп – *хип-хопщик* (разг.).

По качествам, свойствам: -ец: терпеливый – *терпеливец* (разг.); -ик: сутулый – *сутулик*, эгоцентризм – *эгоцентрик*, -ист: употреблять натуральные продукты, не подвергнутые тепловой обработке – *натурист*, увлекаться филофонией, коллекционировать записи музыкальных произведений – *филофонист*; -к(а) (виртуал, активный пользователь Интернета, любитель проводить время в виртуальной реальности – *виртуалка* (разг.), маргинал – *маргиналка*), -ник (ролевушка, ролевая игра – *ролевушник* (разг.), -овец (японский автомобиль марки «Ниссан» – *ниссановец* (разг.), -ор/-ер (зацепиться – *зацепер* ‘кто ездит на подножках, крышах транспорта’), -чик/-щик: креативный – *креативщик* (разг.-проф.), иметь склонность к негативной оценке фактов, явлений – *негативщик* (разг.).

Сложение.

В настоящее время сложение является одним из наиболее продуктивных способов деривации, позволяющих в одном слове передать ёмкое содержание, эквивалентное предикативной конструкции.

Сложение целых слов используется при названии новой профессии (*инженер-атомщик*, *инженер-диагност*), для обозначения общественно-политической позиции или принадлежности к партии (*депутат-одномандатник*, *кандидат-некоммунист*), в спортивной (*итангист-легковес*, *боксёр-легковес*) и музыкальной терминологии (*панк-певец*, *рэп-*

исполнитель), при качественной характеристике человека (*инвалид-колясочник*) и во многих других случаях.

В лексикографической практике утвердилась традиция использовать композиты с компонентом *женщина* в функции перифрастического толкования к однословным дериватам: *женщина-агроном, женщина-вертолётчик, женщина-чабан, женщина-юрист*. Однако сложные существительные с компонентом *женщина* часто используются в медийных текстах при освещении событий современной жизни, связанных с профессиональной сферой (*женщина-бизнесмен, женщина-профессор, женщина-режиссёр*), общественно-политической (*женщина-кандидат, женщина-депутат*), спортивной (*женщины-саблистки, женщины-спортсмены*), музыкальной (*женщина-перкуSSIONистка*), при качественной характеристике (*женщины-горожанки, женщины-трудоголики*). После полёта в космос В. Терешковой утвердилась номинация *женщина-космонавт*.

В образовании неологизмов современного русского языка активно участвует префиксоиды, морфемы гибридного характера, совмещающие семантические признаки корня и регулярность, присущую префиксам. В состав 7 префиксоидов, обладающих наибольшей продуктивностью, входят: *авто-* 'автомобиль' (*автоворишка* (разг.) 'вор, специализирующийся на кражах автомобилей и их частей, а также вещей, оставленных в автомобиле', *автодизайнер, автокаскадёр*), *кино-* 'кинофильм' (*киногурман* 'знаток и ценитель кино, киноискусства', *кинодебютант, кинодизайнер, кинопират* (неодобрит.) 'кто незаконно создаёт копии кинофильмов, кто продаёт их', *кинорецензент* 'автор рецензий, критических отзывов о кинофильмах'), *лже-* (*лжедемократ, лжеконтролёр, лжетренер* 'тренер без соответствующей квалификации', *лжетурист*), *нарко-* (*наркокурьер, наркополицейский, наркопотребитель, наркопреступник*), *полу-* 'наполовину' (*полуамериканец* 'наполовину американец по происхождению', *полуармянин* 'армянин по одному из родителей'), *радио-* 'радиовещание' (*радиожурналист, радиообозреватель, радиопублицист, радиорежиссёр, радиорепортёр*), *теле-* 'телевидение' (*тележурналист* 'журналист, работающий в системе телевидения, телевизионный журналист', *телекомментатор* 'журналист или специалист, выступающий по телевидению с комментариями по тем или иным вопросам', *телекорреспондент* 'корреспондент, работающий на телевидении', *телезвезда, телеаналитик, телеперсона* (публ.), *телешоумен*).

В последние годы в русский язык вошло большое количество неологизмов с *кибер-* 'кибернетический' (*кибербезопасность, киберпреступность* и др.). В их числе более 30 лексем, обозначающих человека (*киберпреступник, киберполицейский, кибертеррорист* и др.). Данные слова не вошли в словари, но активно используются в СМИ и пополняют сегмент интернациональной лексики.

Семантическая деривация.

Из четырех моделей семантической деривации самой яркой и универсальной для разных языков является модель «Название животного → номинация человека». Данный пласт лексики обладает широким спектром оценочности, потенциальными возможностями выразительности, повышенной экспрессивностью.

Свежий пример: Роберт Шнайдер, главный редактор немецкого журнала «Focus», принёс извинения за публикацию статьи, в которой содержалось оскорбительное для президента В.В. Путина выражение. Речь идет о следующем фрагменте в 37 номере журнала: «Она /Ангела Меркель – З.М./ боится путинской собаки, но не боится собаку Путина». В русском языке зоотроп *собака* в позиции препозитивного приложения к ониму, называемому президентом РФ, является оскорбительным. В немецком языке *собака* имеет значение 'крепкий орешек' и не содержит пейоративной коннотации. Таким образом, интенция автора публикации состояла в языковой игре (*собака, принадлежащая президенту – президент – крепкий орешек*) с использованием повторяющегося слова с разными ЛСВ, а не в оскорблении лидера РФ.

*Собака*⁴ наряду с зоотропами *медведь, свинья, козёл, лиса, заяц, ворона, кукушка* и др. – традиционные единицы, использующиеся для оценки и характеристики человека в течение

длительного времени. Однако корпус зоотропов, как и другие пласты лексики, подвержен изменениям, расширяет и изменяет свой состав и семантику ряда единиц⁵. Неологизмы 60-х гг. прошлого века уже не осознаются носителями языка как неологизмы; таковы *жаворонок* и *сова*. На рубеже XX–XXI вв. активизировалось использование «птичьей» лексики применительно к характеристике ведущих политиков. Отнесение того или иного публичного деятеля к *ястребам* или *голубям* существенно облегчает понимание его позиции в решении важных международных вопросов: Д.А. Медведев – по всему своему послужному списку отнюдь не *ястреб*, но скорее *голубь*

[НКРЯ: Известия, 2014.07.03];

В Брюсселе, как утверждает немецкий политолог, не ведутся на теорию, что «ястребы» в окружении Обамы берут верх и побуждают его к остановке перезагрузки отношений с РФ [НКРЯ: Известия, 2013.08.08].

В число неологизмов входят лексемы, использующиеся для характеристики внутренних качеств человека: так, *барракуда* ‘морская хищная рыба отряда кефалеобразных’ имеет значение ‘хищный, алчный человек’⁶.

Динозавр ‘вымершее пресмыкающееся’ означает ‘выдающийся представитель прошлых лет в к.-л. сфере деятельности’ и используется как характеристика Р.И. Вяхирева, главы «Газпрома» в 1992–2001 гг.:

Убойный образ Леди Ю подействовал даже на «газового динозавра» Рэма Вяхирева. На переговоры к нему Тимошенко заявила в мини-юбке и ботфортах и вела себя, как студентка, чьё физическое развитие и желание получить «зачёт» сильно превышают умственные способности. Так Леди Ю получила контроль над поставками российского газа в Украину. С сообразительностью у Юлии Владимировны всегда был полный порядок [НКРЯ: Известия, 2014.05.22];

В.В. Жириновского, который много лет возглавляет политическую партию:

На последнем мероприятии Владимир Жириновский очень благодарил администрацию президента... Его можно понять, динозавру политической сцены приятно осознавать, что его партия по-прежнему рассматривается как значимый элемент политического процесса [НКРЯ: Известия, 2013.11.22].

В финансовой сфере под влиянием глобализационных процессов появились номинации *медведи* и *быки*: *медведь* (разг.-проф.) ‘биржевой игрок, работающий на понижение курсов ценных бумаг, валюты, цен товаров’, *бык* ‘биржевой игрок, работающий на повышение’.

Из других моделей семантической деривации следует отметить «Предмет, механизм → номинация человека». Существительные с предметным значением, включая артефакты, машины и механизмы, проявляют активность в пополнении номинаций человека метафорическими переносами.

Одна из наиболее ярких и значимых номинаций эпохи 1990-х гг. – *челнок* (разг.) ‘мелкий торговец’; агентив впервые зафиксирован в числе новых слов в 1992 г. и вошёл в последний словарь неологизмов. То, что мелкие предприниматели 1990-х гг. были знаковым явлением в России эпохи перестройки, подтверждает установка бронзового памятника *челноку* в городе Благовещенске.

Беглый обзор словообразовательных явлений, которыми отмечено развитие русского языка на рубеже XX и XXI вв., позволяет сделать вывод о том, что неодериваты, называющие человека и отражающие ментальные, культурные, общественно-политические и экономические изменения в России, могут найти место в изучении русского языка как иностранного, не только обогатить словарь, но и расширить представление о богатстве языковой системы, чутко отражающей внеязыковую динамику.

Примечания

¹ Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х гг. XX в.: в 2 т. / отв. ред. Т.Н. Буцева. Т. 1. СПб.: Дм. Буланин, 2009. 816 с

² Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х гг. XX века: в 3 т. / под ред. Т. Н. Буцевой, Е. А. Левашова. Т. 2–3. СПб.: Дм. Буланин, 2014. Т. 2. 1392 с.; Т.3. 1360 с.

³ Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 07.08.2017).

⁴ Минеева З. И. От собаки до стервы: русские зоотропы // Личность в межкультурном пространстве: Материалы V международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию РУДН. Ч. II. М.: РУДН, 2010. С. 60-66

⁵ Минеева З.И. Русские зоотропы в Национальном корпусе русского языка: монография / З.И. Минеева. Петро- заводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. 96 с.

Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х гг. XX в.: в 2 т. / отв. ред. Т.Н. Буцева. Т. 1. СПб.: Дм. Буланин, 2009. 816 с.

⁶ Новое в русской лексике: словарные материалы-1993 / под ред. Т.Н. Буцевой. СПб.: Дм. Буланин, 2008. 447 с.

Mineeva Z.I.,
Petrozavodsk State University

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF WORD FORMATION

Since 90% of Russian vocabulary are motivated derivative words, investigation of neologisms formed according to productive patterns of suffixation, addition, and semantic derivation is essential, when learning Russian as a foreign language. Nominations for people (agentives) are given in the dictionaries of new words and Russian National Corpus.

Keywords: word formation type, pattern, neologism.

Михеева Любовь Николаевна,
Ивановский государственный химико-технологический университет, Россия,
mikhejeva@isuct.ru

СОЦИО- И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются основные социо- и лингвокультурные проблемы довузовского этапа обучения с позиций дидактической адаптации и создания оптимальных условий социальной и лингвокультурной поддержки иностранных учащихся, в целях эффективной межкультурной коммуникации. Подчеркивается важность учета национально-культурного компонента при формировании коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: довузовский этап, социо- и лингвокультурные проблемы, пути решения.

Проблемам дидактической адаптации, созданию педагогических условий социальной поддержки иностранных студентов на начальном этапе обучения в вузе посвящены исследования Е.Ф. Изотовой, И.Л. Мушараповой, А.И. Сурыгина, С.Ю. Родоновой, А.Г. Терещенко, где адаптация иностранных студентов рассматривается как процесс, обусловленный включением студента в новую для него языковую, социальную и учебную среду. Эффективность адаптационного периода оценивается с помощью целой системы критериев и требований (например, бытовые условия, национальная рознь и др.). На особенности психологической адаптации влияют такие составляющие, как неадекватное формирование личности на ранних этапах ее развития (а отсюда избирательная незрелость в социальных установках и ролях); врожденное снижение интеллекта и уровня активации, мотивации и других качеств, вовлеченных в процесс социализации личности; предубежденность к нашей стране, к своеобразию российской культуры и совокупности других ценностей и т.п.

Но основные затруднения у более 60% иностранных студентов в России связаны со слабым знанием русского языка, которое является важной составляющей их профессиональной подготовки, а на довузовском этапе обучения необходимо учащимся и для комфортного существования в иноязычной культурной среде.

Процесс вхождения иностранных граждан в иное социокультурное пространство порождает, прежде всего, проблемы межкультурной коммуникации. Учащихся из разных стран отличает своя национальная специфика: они приезжают в Россию с уже сложившимся менталитетом, культурными традициями, религиозными убеждениями, языковыми особенностями. Им очень трудно перестраиваться, поэтому у некоторых период академической и социальной адаптации затягивается.

Неслучайно в современном языкознании сегодня ставится задача выявлять не только лингвистические особенности национального языка, но и специфическое для того или иного народа мировосприятие, так как только при условии овладения целостной системой представлений о национальных обычаях, традициях, менталитете страны изучаемого языка возможна полноценная коммуникация. Поэтому ученые предлагают такие подходы, «которые позволили бы отразить современный этап развития межкультурной коммуникации. Одним из них может стать параметрическая модель русской лингвокультуры»¹.

Поскольку речевая деятельность есть деятельность текстовая, в науке ставится вопрос об интерпретации текста иной культуры как процесса и результата диалога культур, то есть, как пишет В.В. Миронов, «познания иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации культур друг к другу в условиях смыслового несоответствия и даже конфликта. Но конфликт – одна из форм противоречия, позволяющая системе (в данном случае пространству двух культур) развиваться. Результатом такого развития становится взаимопонимание между культурами (и их индивидуальными представителями)»². Соответственно, такой процесс межкультурного общения языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам, порождает немало проблем именно лингвокультурологического свойства. Если объектом методики обучения иностранному языку является национальная языковая личность, то формирование бикультурной языковой личности («вторичной» по своей культуроведческой природе) становится основной целью обучения языку.

В свете сказанного перед преподавателем-русистом встает задача не только формирования языковой компетенции, но и приобщения учащихся к российским культурным нравам и традициям с учетом этнопсихологических, этнокультурных особенностей обучаемых. Следует сказать, что многие психолого-педагогические проблемы довузовского этапа обусловлены целым рядом объективных факторов: неоднородный по национальному признаку состав контингента в группе; низкий уровень общеобразовательной подготовки учащихся, поступающих в основном на коммерческой основе; разная мотивация к обучению (кому-то русский язык нужен только для повседневного общения, а другим как средство для продолжения обучения в вузе; иным он необходим для делового общения, а кто-то с этим вопросом на данном этапе ещё не определился). Эти учащиеся (из разных стран, порой разного возраста, уровня общей, в том числе и языковой подготовки, имеющие подчас разные цели обучения и к тому же приехавшие в разные сроки) обучаются русскому языку в одной, смешанной не только по этническому составу группе, что намного усложняет решение методических задач, стоящих перед преподавателем русского языка на первом году обучения.

Как уже было отмечено, одна из целей обучения русскому языку на начальном этапе – это преодоление коммуникационных барьеров. Преподаватель готовит учащихся к эффективной коммуникации во всех сферах речевой деятельности – бытовой, учебно-профессиональной, социокультурной, и прежде всего, эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения, в реальных ситуациях. Речь идет о неизбежном («вынужденном») и постоянном общении учащихся на неродном языке (в магазине, в деканате, в поликлинике, в общежитии и т.д.), которое, с одной стороны, способствует формированию коммуникативно-речевых умений, а с другой, создает определенные проблемы лингвокультурного характера (см. об этом подробнее³).

Понятно, что социальное взаимодействие учащихся со средой, складывающиеся языковые ситуации часто опережают их речевые навыки и грамматические познания, а это создает

серьезные проблемы при коммуникации. Поэтому на первых занятиях необходимо особое внимание уделять устной речи – аудированию и говорению, используя такие методические приемы, как ролевые игры, разнообразные диалоги, которые стимулируют учащихся к активной речевой деятельности. Кроме того, речевому общению в данных ситуациях свойственны такие общие показатели, как привлечение невербальных элементов речевой деятельности, ситуативная прикрепленность, тематическая заданность. Для этого преподавателю необходимо подобрать адекватный речевой материал с целью обучения иностранных учащихся разным формам и жанрам устного общения (в монологических и диалогических высказываниях), следуя нормам, присущим устной речи. Незнание учащимися этих норм затрудняет построение ими устных высказываний, адекватных реальной речевой практике общения в учебной сфере. Психологические особенности восприятия новой информации на слух на неродном языке заключаются в том, что предъявленная информация подвергается перекодировке на родной язык, в то время как графическое изображение воспринимается одновременно. Поэтому при обучении языку, особенно на начальном этапе, нужно уделять достаточно внимания наглядности.

Для приближения к реальной речевой ситуации целесообразно проводить урок или его часть в библиотеке, университетском музее, даже в буфете. Также для активизации речевой деятельности преподавателю можно пользоваться помощью российских студентов, приглашая их на уроки к иностранным учащимся. В этом «диалоге» идет активный процесс привития таких знаний в области языка и интенсивного формирования таких практических умений и речевых навыков, которые позволяют понимать и принимать представителей другой культуры.

В процессе формирования целого комплекса необходимых для иностранных учащихся компетенций одной из важнейших задач обучения иностранцев русскому языку является формирование у них языковой и коммуникативной компетенций для межкультурного общения с носителями русского языка. Решению данной задачи способствует работа по формированию страноведческой и культуроведческой компетенций, облегчающих существование в инокультурной среде. С одной стороны, это помогает адаптации иностранных студентов к новой для них социокультурной среде, а с другой, ведет к овладению необходимыми знаниями и умениями в области межкультурной коммуникации. Для этого разрабатываются специальные методические материалы, например по развитию речи на материале текстов о русской культуре, готовятся пособия по культуре речи, способствующие аккультурации иностранных учащихся в новой для них языковой среде.

Однако, как показывает практика, только аудиторного или теоретического знакомства с иноязычной культурой оказывается недостаточно для бесконфликтного общения с ее представителями. Поэтому и внеаудиторная работа направлена на облегчение адаптации иностранных граждан к новой для них социокультурной среде, на раскрытие особенностей русской ментальности, проявляющейся в языке, помогая овладеть необходимыми знаниями и умениями в области межкультурной коммуникации. Каждодневная воспитательная работа с иностранцами включает различного рода экскурсии, посещение выставок, просмотр и обсуждение фильмов, знакомство с национальными праздниками и народными традициями, выезды и походы на природу, прогулки по городу и т.д. Эти мероприятия способствуют решению целого комплекса задач, прежде всего обучающего, коммуникативного, социокультурного и адаптационного плана, синтезируя коммуникативную функцию языка и задачи культурного воспитания.

Во-первых, они создают естественную ситуацию интенсивного «погружения» иностранных учащихся в языковую среду. Во-вторых, через участие во внеаудиторных мероприятиях иностранные учащиеся активно знакомятся с русской историей, географией, памятниками архитектуры, музеями, городами, народными традициями, фольклором. При этом проведение страноведческих мероприятий призвано не только познакомить иностранцев с русскими национальными традициями, историей и культурой, но и включить их в этот куль-

турный контекст, делая его непосредственными участниками, а не пассивными наблюдателями. Кроме уже сказанного, данная работа способствует формированию толерантного поведения как со стороны российских студентов, так и со стороны иностранных учащихся, поскольку во многих мероприятиях те и другие участвуют вместе: активно общаются и сотрудничают, то есть средства русского языка и культуры становятся одним из способов и путей формирования толерантной личности, что немаловажно, особенно в молодежной среде.

Таким образом, в довузовский период в процессе формирования целого комплекса необходимых для иностранных учащихся компетенций – лингвистических, социально-психологических, академических – на практике, то есть не только в теоретическом, но и в реальном аспекте, на основе обучения русскому языку на занятиях и в ходе внеаудиторной работы осуществляется та межкультурная коммуникация, в процессе которой решаются важные социокультурные и психолого-педагогические задачи, снимаются основные языковые трудности и преодолеваются психологические барьеры, разрешаются проблемы адаптационного свойства и, в конечном итоге, формируется новая языковая личность – адекватная, развитая, активная, коммуникативная, толерантная; социально, профессионально и культурно адаптированная, а также мотивационно подготовленная к жизни и учебе в России.

Примечания

¹ Брагина Н. Г. Развитие межкультурной коммуникации: общие направления // Русский язык за рубежом. 2016. № 2. С. 9.

² Миронов В.В. Средства массовой коммуникации как зеркало поп-культуры [Электронный ресурс]. URL: evartist.narod.ru/text12/14.htm (дата обращения: 13.09.2017).

³ Михеева Л.Н. Формирование лингвокультурной компетенции иностранных студентов в процессе межкультурной коммуникации. // Известия высших учебных заведений. Сер. «Гуманитарные науки». 2013. Т. 4. Вып. 3. Иваново: Изд-во ИГХТУ. С. 241–244.

Mikhejeva L.N.,

Ivanovo state university of the chemistry and technology

SOCIO- AND LINGUISTIC AND CULTURAL PROBLEMS OF THE ELEMENTARY LEVEL OF THE EDUCATION AND WAYS OF THESE DECIDING

General socio- and linguistic and cultural problems on the elementary level of the education as a point of the didactic adaptation and forming optimal conditions social and linguistic and cultural support international pupils, for the effective intercultural communication are considered in this paper. Importance of the taking national and- cultural component for the forming communicative competence of the pupils is accented.

Key words: elementary level, socio- and linguistic and cultural problems, ways of these deciding.

Михеева Анастасия Александровна,

кандидат филологических наук,

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, Москва, Россия,

Nana358@yandex.ru

ДЕБАТЫ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматривается применение технологий дебатов в качестве эффективного средства обучения студентов-иностранцев продвинутого уровня; обосновывается целесообразность использования инструментов дебатов и участия фасилитаторов, благодаря чему у обучающихся гармонично развиваются коммуникативные навыки разговорной речи, способности аналитически перерабатывать информацию, что позволяет умело и слаженно работать в коллективе, быть критичными слушателями, развивать смелость и уверенность в себе, преодолевать страх публичного выступления, расширять словарный запас.

Ключевые слова: дебаты, РКИ, публичные выступления, коммуникативные навыки, разговорная речь, фасилитатор.

Каждый учащийся на уроке представляет собой объект с конкретной системой ценностей, со своим внутренним миром и индивидуальными особенностями. Вследствие этого в процессе обучения преподаватель применяет личностно-ориентированные, развивающие технологии, которые помогают приобрести знания, умения, навыки по предмету, а также сформировать компетенции, необходимые для адаптации и полноценной реализации в современном обществе. «Благодаря деятельности педагога иностранным студентам становится доступна такого рода информация, которая раскрывает национальную ментальность, систему ценностей, нравственные приоритеты и определяемые ими модели поведения, поощряемые в российском обществе»¹.

Овладение разными видами речевой деятельности, умениями использовать язык в разных речевых ситуациях общения, основываясь на знаниях стилей речи и основах культуры, является одной из важнейших коммуникативных компетентностей².

Главная проблема кроется в том, что ученики не всегда чётко могут выразить главную мысль, а их речь зачастую недостаточно выразительна и понятна. Многие вовсе не способны выстраивать монологическую речь, например строить высказывания, грамотно аргументируя. Поэтому преподаватель РКИ вынужден искать методы и приёмы, повышающие и развивающие коммуникативную культуру³.

Все мы знаем, что к качествам хорошей речи можно отнести:

- ✓ правильность (соблюдение норм литературного языка на всех его уровнях);
- ✓ уместность (выбор уместных для данной ситуации общения языковых средств выражения);
- ✓ логичность;
- ✓ выразительность (воздействие речи на адресата);
- ✓ богатство (разнообразие языковых средств, которыми владеет говорящий);
- ✓ чистоту (отсутствие в речи чуждых литературному языку элементов).

На наш взгляд, подобные качества могут быстрее сформироваться и закрепиться на уроках с применением технологий дебатов, поскольку «чем глубже знания студентов, чем свободнее они изъясняются на неродном языке, тем больше возможностей у преподавателя для расширения словарного запаса своих учащихся и развития их коммуникативных способностей»⁴.

Мы определяем, что дебаты – это процесс обмена мнениями между участниками публичного дискуссионного обсуждения, направленный на принятие своей точки зрения, а также форма проведения учебного занятия, в рамках которого осуществляется обмен информацией, отражающей строго противоположные точки зрения по одному и тому же утверждению, с целью развития аналитических, дедуктивных и коммуникативных умений и культуры ведения диалога. Особый интерес дебатам придаёт возможность рассматривать одно и то же утверждение с противоположных позиций, умение анализировать, взаимодействовать в команде, даже при условии того, что личное мнение и условия игры могут не совпадать.

Уроки-дебаты позволяют формировать у обучающегося критическое и креативное мышление, ясно выражать собственную позицию, развивают навыки искусства аргументации, быстрой реакции, а также память, умение сопоставлять, вспоминать разного рода информацию, позволяют выработать самостоятельность суждений и оценок, мировоззренческую позицию и поведенческие установки. Участники дебатов, как показывают наблюдения, обладают более высокой коммуникативной культурой, способностью в решении вопроса найти компромисс. Преподавателем русского языка как иностранного Асоновой Г.А. отмечается, что «игра может применяться в качестве способа осуществления дискуссий, дебатов, совместных обсуждений различных вопросов и проблем. Так, дебаты можно считать своеобразной формой игры, применяемой на уроках по РКИ. Одними из главных функций игры являются обучающая функция, функция развития коммуникативных навыков и умений учащихся, развлекательная функция, позволяющая студентам разыгрывать различные учебные ситуации по ролям»⁵.

В современном обществе уже ни для кого не секрет, что дебаты являют собой мощный инструмент для достижения результатов в процессе убеждения. Всем известно, что массовая популярность дебатов в настоящее время связана с политическими дебатами.

Вообще, на наш взгляд, применяя дебаты на занятиях по обучению РКИ, важно, чтобы обучающиеся так сильно и всерьёз увлеклись темой рассуждения, что совершенно забыли о страхе в процессе говорения на неродном языке.

Дебаты, безусловно, удобная форма проведения обучающего русскому языку урока для «групп студентов продвинутого уровня», которым полезно «предложить интенсивные методы обучения, которые будут направлены на усвоение и отработку большого объёма» умений и навыков в относительно короткие сроки⁶.

Считаем необходимым уточнить, что студентами группы, об опыте работы с которыми идёт речь, являются представители разных стран: Монголии, Болгарии, Италии, Туркменистана, Палестины, Таджикистана, Сербии, Ирана, Узбекистана. И возрастные рамки обучающихся были довольно велики (самая молодая студентка 16 лет, а самая взрослая представительница 58 лет). Дополнительной сложностью или особенностью явилось то, что представители разных стран в будущем станут специалистами совершенно различных профессий, так как осваивают и постигают азы специальностей в области экономики, психологии, педагогики, лингвистики, политики, бухгалтерского учёта, финансов, юриспруденции.

Сформулируем цели дебатов: научить эффективно донести и эффективно отстаивать свою точку зрения, слушать других и уметь вести дискуссию с оппонентом в спокойной, доброжелательной манере.

Дебатёры должны уметь приводить аргументы за и против обсуждаемой идеи, обращаясь к разным значимым составляющим жизни человека: здоровью, разуму, чувствам, полезности/вредности, образованию и т.п.

В зависимости от поставленных целей и задач дебаты на уроках могут приобретать различные формы, но основная задача преподавателя – устранить языковые барьеры, так как, пытаясь выглядеть убедительно, обучающиеся страстно увлекаются, доказывая свою позицию, – и рушатся языковые барьеры⁷. Тем не менее, в дебатах ученики не только говорят, но и слушают своих оппонентов.

Следует придерживаться следующих правил ведения дебатов:

- ✓ Истина не принадлежит Вам, как не принадлежит никому.
- ✓ Не говорите "Вы не правы", а только – "Я с Вами не согласен".
- ✓ Необходимо опираться на надёжную фактическую базу.
- ✓ Обсуждая одну тему, не начинайте дискуссию по другой.
- ✓ Формулируйте тезис в начале и/или в конце Вашего выступления.
- ✓ Не превращайте реплику в доклад: если Вы не можете развить аргумент в течение трёх минут, с Вашими аргументами что-то не так.
- ✓ Если Ваш аргумент кажется Вам слишком простым и наивным, не стесняйтесь – возможно, именно он окажется продуктивным.
- ✓ Говорите сейчас, здесь, а не потом, в коридоре.

Дебаты могут быть разной степени подготовленности, но тема, выносимая на обсуждение, должна быть понятна всем и не должна касаться, например, вопросов религии и т.п.

Приведу темы дебатов, которые применялись на моих занятиях (обращаю ваше внимание, что темы дебатов для обеих команд сформулированы строго диаметрально):

- ✓ Внешний вид всегда залог успеха/ Внешний вид не всегда залог успеха.
- ✓ Научно-технический прогресс – зло!/ Научно-технический прогресс – не зло!
- ✓ Узнавать новое – значит порывать со старым!/ Узнавать новое – не значит порывать со старым!

✓ Английский язык будет единственным языком общения человечества/ Английский язык не будет единственным языком общения человечества.

Осуществляются дебаты обычно под руководством ведущего или фасилитатора.

Фасилитатор – это нейтральное лицо, не заинтересованное в победе какой-либо точки зрения. Он создаёт условия для максимального использования языковых ресурсов и знаний всех участников дебатов.

Фасилитатор фокусирует своё внимание на том, чтобы все участники в процессе обучения стремились к общей цели, решали один и тот же вопрос с помощью средств языка.

Фасилитатор отвечает за эффективную организацию процесса дебатов с точки зрения обучения.

Он вызывает у участников дебатов желание выступать, доказывать свою точку зрения, убеждать (эту роль может выполнять как преподаватель, так и студент). Ведущий поддерживает контакт с участниками дебатов, обращает их внимание на соблюдение основных правил для спорящих. Особенно важно подчеркнуть, что именно ведущий направляет спор в нужное русло, не даёт участникам отклониться от темы, осуществляет переход к следующей теме.

Обязанности фасилитатора:

- ✓ раскрыть актуальность проблемы и заинтересовать ею участников обсуждения;
- ✓ представить участников дебатов, создать благоприятную атмосферу для обсуждения проблемы;
- ✓ информировать о регламенте.

Вступительное слово ведущего всегда должно быть информативно насыщенным и при этом эмоциональным. Хорошо будет привести пословицу или поговорку, а можно и несколько с противоположным значением.

Речевые клише ведущего дебатов:

- ✓ НАМ ПРЕДСТОИТ...
- ✓ Я ПРЕДЛАГАЮ...
- ✓ ПОГОВОРИМ...
- ✓ ДАВАЙТЕ ОБМЕНЯЕМСЯ МНЕНИЯМИ О ...
- ✓ ОБСУДИМ...

Ведущий или фасилитатор должен быть определён перед началом дебатов. Заранее оговаривается и порядок их ведения (регламент). Дебаты могут проходить под руководством как опытного, тактичного, твёрдого человека, так и кого-нибудь из прежде участвовавших обучающихся, но только такого, который умеет управлять аудиторией.

Регламент проведения дебатов может строиться по следующему принципу.

Главное выступление первой команды на заданную тему (тезис и аргументация) – 3–5 минут.

Ответы на вопросы оппонентов – 2–3 минуты.

Комментарии к выступлениям, которые могут возникнуть у ведущего и участников, – до 1 минуты.

Аналогичный регламент выступления для второй команды.

Заключительное выступление (подведение итогов) представителей первой и второй команд – 2–3 минуты.

Руководитель диспута должен жёстко следить за регламентом, предоставлять слово участникам по очереди, останавливать тех, кто не укладывается в отведённое время, пресекать некорректные высказывания участников по отношению друг к другу, предоставлять слово ранее выступавшему только после того, как выступили все остальные участники диспута (исключение делается только в случае крайней необходимости).

Требования, предъявляемые к стратегии диспута, довольно просты, но выполнять их нередко оказывается затруднительным. Их всего три:

- ✓ тема диспута должна быть сформулирована чётко и понятно;
- ✓ тема диспута не должна истолковываться двусмысленно;
- ✓ тема диспута должна быть неизменной на протяжении всего времени спора.

По личному опыту некоторые студенты в процессе дискуссии, не найдя достаточного количества слов русского языка пытаются перейти на английский или на свой родной язык,

особенно если в группе есть представители из тех же стран, такие попытки следует строго пресекать (это входит в обязанности ведущего), помогая участникам дебатов подобрать нужные слова, фразы для грамотного продолжения развития речи⁸.

Подводя итог, следует обобщить, что технология дебатов гармонично развивает коммуникативные навыки разговорной речи, способность аналитически перерабатывать информацию, позволяет умело и слаженно работать в коллективе, быть критичным слушателем, развивать смелость и уверенность в себе, преодолевать страх публичного выступления, расширять словарный запас⁹.

Вот мнения моих учеников, участников опроса после проведения дебатов: «Дебаты меня научили многому: чётко доказывать свою точку зрения, убеждать людей в своей правоте и уверенно держаться перед аудиторией»; «Я начал думать по-русски, то есть на русском языке!»; «Я не заметила, как быстро пролетело время урока, как много я успела сказать и услышать, а главное – я думала на русском языке».

Примечания

¹ Гвоздева Е. В., Журавлева Н. С. Изучение художественных произведений, содержащих диалектную лексику, на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник КГУ. 2017. № 2. С. 142–146.

² Лаврушина Е.В. Тексты по бизнесу: смысловой повтор как основа лексико-стилистического строения // Сборник статей-презентаций научно-исследовательских работ «Научные идеи, прикладные исследования и проекты стратегий эффективного развития российской экономики». Образовательно-научный центр «Финансы». Москва, 2016. С. 117–119.

³ Гасанова П.М., Буйских Т.М. Использование интерактивных методов при совершенствовании коммуникативной компетенции в монологической и диалогической речи старшеклассников, изучающих государственный язык Российской Федерации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 3. С. 53–60.

⁴ Журавлева Н.С., Гвоздева Е.В. Читаем литературные сказки на занятиях русского языка как иностранного // Наука и образование: новое время. 2017. № 3 (20). С. 516–524.

⁵ Асонова Г.А. Необходимость применения ролевых игр и методики «Ассимиля» на уроках по обучению грамматике РКИ // Русская грамматика 4.0: сборник тезисов Международного научного симпозиума Москва, 13–15 апреля, 2016. С. 692–696.

⁶ Михеева А.А. К вопросу об эффективных методах обучения русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4-2 (70). С. 204-206.

⁷ Гасанова П.М., Буйских Т.М. Формирование коммуникативных умений в чтении при обучении государственному языку РФ в условиях законодательно установленного двуязычия // Маркетинг MBA. Маркетинговое управление предприятием. 2015. Т. 6. № 4. С. 85–92.

⁸ Лаврушина Е.В., Болдина О.О., Буйских Т.М. Русский язык и культура речи в профессиональной сфере деятельности: деловой человек говорит и пишет по-русски. Из опыта создания электронного учебно-методического комплекса и его апробации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 3. С. 70–82.

⁹ Лаврушина Е.В., Болдина О.О., Быканова О.А., Швед Е.В. К вопросу о популяризации образования на русском в мировом образовательном пространстве: опыт реализации подготовительной программы для иностранных граждан, лиц без гражданства в РЭУ им. Г.В. Плеханова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 1. С. 66–84.

Mikheeva Anastasia A.,

PHD of philological Sciences, associate Professor,
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia,
Nana358@yandex.ru

DEBATE HOW MODERN EDUCATION TECHNOLOGY OF RUSSIAN AS A FOREIGN

The article presents the technologies of debate as an effective learning tool for foreign students advanced level; the expediency of the use of the tools of debate and participation of facilitators, allowing the students to harmoniously develop communicative skills in speaking, ability to analytically process information that allows you to skillfully and cohesively work in a team, to be critical listeners, to develop the courage and confidence to overcome fear of public speaking, expand your vocabulary.

Keywords: debates, teaching Russian as a foreign language, public speaking, communication skills, speaking, facilitator.

Могузова Вероника Игоревна,
Российский университет дружбы народов,
v-nika91@mail.ru

УЧАСТИЕ ВО ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ КАК ПРИЁМ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Данная статья посвящена роли внеаудиторных мероприятий как составляющей педагогической системы лингвокультурной адаптации иностранных студентов. В статье рассматриваются виды внеаудиторных занятий, даётся их описание и выявляется их значение в адаптации иностранных учащихся на этапе довузовского обучения.

Ключевые слова: лингвокультурная адаптация, внеаудиторная деятельность, урок-концерт, учебная экскурсия.

Процесс обучения студента в вузе, с точки зрения адаптации, исследователи обычно рассматривают как многоаспектный, т.е. анализируется как адаптация студента к учебному процессу, так и его адаптация к новой для него профессии. Рассмотрение с разных точек зрения такого понятия, как адаптация, позволяет нам также говорить и о лингвокультурной адаптации студента, которая осуществляется посредством «погружения» иностранного учащегося в русскоговорящую среду¹.

Под процессом адаптации студента к процессу обучения в большей степени понимается аудиторная работа студента – познание нового материала, освоение изучаемой дисциплины, творческий подход к выполняемой деятельности, самостоятельная работа. Однако процесс обучения нельзя рассматривать только с одной стороны. Необходимо также говорить и о внеаудиторной деятельности, которая во многом способствует успешному усвоению материала, изучаемого на занятиях.

Внеаудиторная деятельность, или внеаудиторная работа – это осуществляемая в рамках учебного заведения любая деятельность студентов, не связанная непосредственно с учебными планами, но в то же время направленная на формирование и развитие профессионально значимых качеств и способствующая их личностному развитию, расширению и углублению профессиональных знаний².

Как уже было сказано выше, в период обучения в вузе происходит и адаптация студента к выбранной им профессии. Перед современной системой образования стоит острая задача по подготовке высококвалифицированных специалистов. В связи с этим возрастает потребность в профессионалах с развитым творческим мышлением, которые могут успешно применять нестандартные пути решения проблем на практике. Однако на данный момент мы сталкиваемся с уменьшением академических часов на изучение специальных дисциплин, что подводит нас к решению данной задачи за счёт участия студентов во внеаудиторных мероприятиях. Внеаудиторная деятельность способствует повышению интереса учащихся к изучаемой ими дисциплине, что, в свою очередь, повышает мотивацию студента к обучению, росту творческого потенциала, а также закреплению полученных в ходе аудиторных занятий знаний.³

Внеаудиторная деятельность, если она соответствует внепрофессиональным интересам учащихся, может послужить хорошим трамплином в развитии будущего специалиста как полноценной личности, понятию и принятию своего собственного «Я». Это значит, что в своей профессии эта личность будет полноценно и гармонично развиваться, что, несомненно, принесёт неоценимую пользу государству, на благо которого будет работать будущий выпускник.

Теперь обратимся к вопросу, какая именно внеаудиторная деятельность способствует развитию таких талантов у студента. Конечно, внеаудиторная деятельность неразрывно связана с аудиторной работой и должна являться её продолжением. Например, на базе изученного на уроках русского языка и музыкальной фонетики стихотворно-песенного материала на подготовительных факультетах проводятся отчётные концерты, часто тематические. Например, **урок-концерт «Мы говорим и поём по-русски»**, проводимый в первом семестре и посвящённый встрече Нового года. Студенты поют разученные русские песни, демонстрируя свои успехи в овладении русской фонетикой, интерес к русской культуре, русскому творчеству. Студенты, выступая на сцене, проходят и социальную адаптацию, развивая различные стороны своей личности.

Особого внимания заслуживает отчётный **урок-концерт, посвящённый Дню Победы**. Преподаватели готовят студентов к участию в таком масштабном мероприятии на протяжении всего второго семестра. Со студентами проводится колоссальная внеучебная работа: разучиваются песни и стихи, посвящённые празднику, проводятся беседы, подготавливающие учащихся к просмотру тематических фильмов, посещаются различные музеи и парки, связанные с непростым этапом в нашей истории. Проводится большая предварительная работа со студентами: на базе просмотренных фильмов и прочитанных рассказов составляются задания, как закрепляющие пройденный грамматический материал, так и проверяющие, насколько была понята и усвоена смысловая нагрузка. Далее тщательным образом готовятся выступления студентов, участвующих в концерте: отрабатывается фонетика, дикция, большая работа проводится по развитию студенческих талантов в области ораторского искусства. Выступление на сцене с готовыми номерами помогает студенту развить различные стороны личности, раскрепоститься перед аудиторией, снять зажимы, дать выход творческой энергии, продемонстрировав имеющиеся таланты. Эмоциональная составляющая урока-концерта «День Победы» даёт учащимся полное представление о годах, пережитых нашим народом, о боли, трагизме, подвиге русских солдат. Всё это вместе как нельзя лучше способствует лингвокультурной адаптации студентов.

Заключительным уроком-концертом, проводимым в конце второго семестра, является концерт **«Прощай, подфак!»**, на котором студенты могут показать те номера, которые они сами бы хотели, а также выступить с теми номерами, которые запомнились публике больше всего в течение проводимых ранее уроков-концертов. Здесь учащиеся демонстрируют весь объём изученного материала, исполняя сложные с точки зрения фонетики русские песни, придумывают новые, отражающие их опыт знакомства с русской культурой, новой для них средой, профессией, преподавателями. Здесь каждый студент может полностью раскрыть свой творческий потенциал, тем самым проявив себя как интересную и разностороннюю личность.

Следующим важным моментом в повышении мотивации к изучению РКИ и социокультурной адаптации студента является экскурсионная составляющая учебного процесса. Важно понимать, что **проведение экскурсий**, посещение музеев, парков, интересных и знаковых для нашей культуры мест должно сопровождаться объяснением сопровождающего материала на том языковом уровне, который позволял бы студенту в большей мере понимать изложенный материал. То есть материал экскурсий должен быть адаптированным к языковому уровню учащегося. При правильно выстроенном процессе возможно заложить в экскурсионную программу отработку пройденного на уроках материала, что будет способствовать наглядности процесса обучения и лучшему закреплению изученного.

Примечания

¹ *Поморцева Н.В.* Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: автореф. дис. ... д-а пед. наук: 13.00.02. – М., 2010. 40 с.

² Холод Н.И., Егорова О.С. Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. Т. II (Психолого-педагогические науки)

³ Кудряшова А.В., Рыбушкина С.В. Эффективность внеаудиторных мероприятий по иностранному языку в развитии творческой самостоятельности студентов неязыковых ВУЗов на примере проведения конкурса видеороликов // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 795–798.

Moguzova V.I.,
Peoples' Friendship University of Russia

PARTICIPATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A TECHNIQUE OF STUDENT ENGAGEMENT IN THE LEARNING PROCESS

This article focuses on the role of extracurricular activities as a component of the pedagogical system of the linguistic and cultural adaptation of foreign students. The article discusses the types of extracurricular classes, their description, and identifies their importance in the adaptation of foreign students for pre-University education.

Keywords: linguistic and cultural adaptation, extracurricular activities, the lesson-concert, educational excursion.

**Молофеев Вячеслав Михайлович,
Кишкевич Елена Валентиновна,
Кузьминова Тамара Николаевна,**
Белорусский государственный университет, Республика Беларусь,
kishkevich alena@bsu.by, molofeev @bsu.by

К 55-ЛЕТИЮ ПЕРВОГО ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА В БЕЛАРУСИ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В докладе рассказано об образовании и становлении первого подготовительного факультета для иностранных граждан в Беларуси, создании первой в республике кафедры русского языка как иностранного, модернизации подготовки иностранных граждан, организации адаптационной, учебной и воспитательной работы на ФДО.

Ключевые слова: факультет доуниверситетского образования, современный учебно-воспитательный процесс

17 ноября 1961 года в Белорусском государственном университете был открыт специальный подготовительный факультет для иностранных граждан и создана кафедра русского языка. Деканом факультета был назначен Игнатенко Илларион Мефодиевич, профессор, доктор исторических наук, а кафедру возглавила Плещенко Таисия Павловна, доцент, кандидат филологических наук.

Первые студенты подготовительного факультета – юноши и девушки из Республики Куба прибыли в город Минск 26 ноября 1961 г. Учебные занятия начались в декабре. В составе 10 академических групп к занятиям приступил 61 слушатель. За 7 месяцев кубинские юноши и девушки овладели программным материалом по русскому языку и были направлены на дальнейшую учебу в вузы Москвы, Ленинграда, Минска.

Это было абсолютно новое дело не только для самого БГУ, но и для всей республики, в одном из университетов которой стали преподавать дисциплину с непривычным для русского уха названием «Русский язык как иностранный» (РКИ). Для обучения иностранных студентов русскому языку университет принял на работу новых преподавателей, молодых школьных учителей русского языка. Перед преподавателями встала задача овладения методикой обучения русскому языку иностранных студентов в новой для них языковой среде, повышения своей профессиональной компетенции. С 1967 г. филологи получили возможность

проходить повышение квалификации в Университете дружбы народов, а также в Институте русского языка им. А.С. Пушкина.

Преподавание любого языка (особенно неродного) ставит во главу угла проблему цели обучения, потому что именно цель определяет содержание образовательного процесса, формы передачи знаний, систему методологических приемов и средств. Методический прием не может быть реализован без соответствующего дидактического обеспечения. Перед кафедрой встала непростая задача – создание учебно-методических пособий по обучению различным видам речевой деятельности. 1970–1980-е годы можно считать периодом формирования учебно-методической базы кафедры, становления и развития белорусской школы преподавания русского языка как иностранного.

В это время значительно увеличилось количество иностранцев, прибывающих на учебу в вузы республики из стран Азии, Африки и Ближнего Востока. В разных вузах республики стали создаваться новые кафедры РКИ. Теперь уже преподаватели подготовительного факультета БГУ делились опытом работы. С целью повышения теоретических и методических знаний преподавателей, обмена опытом, совершенствования форм и методов работы с иностранными студентами в марте 1964 г. под руководством заведующего кафедрой русского языка Г.П. Плещенко было создано впоследствии республиканское научно-методическое объединение.

Преподаватели кафедры оказали большую помощь в подготовке национальных кадров не только в республике, но и во многих странах мира. География стран, где работали преподаватели-филологи, очень широка. Более 50 преподавателей и сотрудников трудились в разных странах Азии, Африки, Латинской Америки, Европы. Самая многочисленная группа преподавателей работала в университетах Республики Куба.

1970–1980-е годы были очень динамичным периодом в обучении иностранных граждан в БГУ. За 25 лет существования факультета его закончило более 4500 студентов из 92 стран мира. Ежегодно на факультете обучалось около 300 человек из 50 стран мира. Значительное увеличение контингента иностранных граждан, улучшение материальной базы сделало подготовительный факультет БГУ экспериментальной площадкой в организации не только учебной, но и внеучебной работы со студентами. Весь коллектив кафедры русского языка как иностранного принимал участие в ежедневной и целенаправленной воспитательной работе: организации и проведении вечеров землячеств, творческих конкурсов, олимпиад, фестивалей народного творчества и национальной кухни студентов-иностранцев. Не было на карте Беларуси памятного места, которое не посетили бы студенты со своими кураторами, поезда и автобусы «Дружбы» с интернациональными концертными бригадами делали остановки в Домах культуры, школах, на колхозных усадьбах, в воинских соединениях и домах ветеранов войны и труда многочисленных белорусских городков и местечек. Летом самые активные студенты-иностранцы трудились в составе строительных интернациональных отрядов на БАМе и в Молдове, Карелии и на Псковщине. Многочисленная часть педагогов кафедры и ее студенты никогда не забудут летние каникулы, проведенные в университетском оздоровительно-спортивном лагере «Дружба» на берегах живописной Нарочи.

Однако в 1990-е года в связи с распадом Советского Союза обучение иностранных студентов, приезжающих по государственной линии, прекращается. С началом XXI века обучение иностранных граждан в университетах страны кроме политической (имидж на международной арене молодой независимой республики) имеет и экономическую составляющую. Растёт экспорт образовательных услуг. Постоянно увеличивается количество слушателей из стран дальнего и ближнего зарубежья. Если за десять лет с 2001 по 2010 г. факультет закончило 1940 слушателей, то за следующие пять лет - это количество составило 2 185 человек, только в прошлом учебном году через различные образовательные программы русский язык как иностранный изучали 451 слушатель из 28 стран мира.

В 2000 году в Белорусском государственном университете была проведена реорганизация системы довузовской подготовки, был создан факультет доуниверситетского образова-

ния, на котором по образовательным программам подготовки к поступлению в учебные заведения занимаются сегодня и иностранные, и белорусские студенты.

В настоящее время факультет осуществляет подготовку иностранных слушателей по разным образовательным программам. Существует большое количество образовательных программ курсов русского языка как иностранного, в том числе и Летняя школа для иностранных граждан. Но главное – это образовательные программы подготовки иностранных граждан дальнего зарубежья и стран СНГ к поступлению в высшие учебные заведения. Подготовка ведется по учебным планам, соответствующим пяти профилям обучения; всего 1216 часов, в том числе 680 часов – русский язык как иностранный (общее владение), 160 часов – русский язык как иностранный (профессионально ориентированное владение), по 152 часа – на каждую специальную дисциплину и 72 часа – факультативная дисциплина. Как и для всех подфаков, большую проблему представляет неравномерный заезд слушателей, а также неоднородный уровень их предпрофессиональной подготовки по специальным дисциплинам. Эти проблемы на факультете решаются путем изменения графиков учебного процесса за счёт интенсификации (до 40 часов РКИ практических занятий в первые недели обучения), сокращения зимних каникул, подготовки индивидуальных планов обучения с учетом индивидуальных консультаций по специальным дисциплинам.

Цикл дисциплин русского языка как иностранного является практикоориентированным, причем разделы и темы специальных и факультативных учебных дисциплин, как правило, имеют междисциплинарные связи, учитывают системность и преемственность в изучении базовых дисциплин, что способствует формированию у студентов навыков владения профессионально ориентированной лексикой. Чтобы подтвердить «университетский статус» образования, в группах естественнонаучного профиля усилена социокультурная составляющая в курсе русского языка, а группы гуманитарного профиля посещают факультативы «экология» и «основы естествознания». С целью облегчить иностранным студентам адаптацию к новой образовательной и социокультурной среде, на ФДО используется курс профессиональной ориентации, помогающей иностранным студентам понять белорусскую систему высшего образования, скорректировать при необходимости выбор профессии.

Активизируют процесс погружения в профессионально ориентированную социокультурную среду экскурсии на «Дни открытых дверей факультетов БГУ», в лаборатории и университетские музеи (для будущих биологов в Зоологический музей и оранжерею биологического факультета; для будущих географов в музей камня географического факультета; для будущих филологов и международных в Республиканский институт китаеведения имени Конфуция). Комплексный и системный подход в подготовке иностранных слушателей помогает сделать интересной образовательную деятельность для всех участников этого процесса, ускоряет процесс адаптации иностранных слушателей.

На ФДО преподаватель РКИ, работающий в академической группе, является куратором этой группы. Куратор помогает слушателю наиболее комфортно и оперативно включиться в социально-культурный континуум университета, знакомит с историей, традициями ФДО и БГУ, правила внутреннего распорядка университета, его студенческих общежитий, правилами регистрации и проживания иностранных граждан в Республике Беларусь. Куратор, преподаватель русского – одного из государственных языков страны, в которой обучающемуся предстоит прожить несколько лет, помогает слушателю быстрее и проще разобраться в местных особенностях бытовой повседневной жизни, научиться адекватно реагировать на жизненные ситуации, правильно понимать национально-культурный менталитет белорусского народа и специфику жителей белорусской столицы.

Важным фактором формирования поликультурного пространства и социокультурной адаптации иностранного студента в университете становится процесс внеаудиторной воспитательной работы. Среди самых ярких мероприятий, проходящих с активным участием преподавателей факультета, – проведение республиканских фестивалей «Дни русского языка и белорусской культуры». Цикл внеаудиторных лингвострановедческих мероприятий, тради-

ционно проводимых на ФДО, начинается осенью вечером-акцией «Давайте познакомимся!», продолжается «Новым годом по-белорусски», весенним праздником-фейерверком «Мисс и Мистер ФДО» и заканчивается летним выпускным вечером «Планета друзей». К 50-летию со дня начала обучения иностранных студентов в Республике Беларусь факультет возобновил проведение традиционных Дней ФДО, которые проходят в спортивно-оздоровительном центре БГУ «Бригантина» в живописном сосновом бору на берегу каскадного водохранилища. Программа Дня ФДО включает целый комплекс мероприятий: Малые Олимпийские игры; конкурс эссе «Все начинается с ФДО»; поздравление отличников учебы; организацию викторины о Республике Беларусь; выставку видео-презентаций, стенгазет и художественно-прикладных творческих работ слушателей ФДО; конкурс вокалистов, исполнителей народного танца, обладателей лучших национальных костюмов; конкурс чтецов «Я люблю тебя, Беларусь!»; выставку-дегустацию национальных блюд; гала-концерт победителей творческих номинаций «Беларуская вечарына».

Коллектив факультета, сочетающий сегодня в своей работе опыт педагогической зрелости и искрометный энтузиазм юности, поддерживает все лучшие традиции первого подфака. В год своего 55-летия отдает дань глубокого уважения и признательности всем преподавателям и сотрудникам, кто связал свою судьбу с работой на факультете, и гордится его выпускниками. Из песни, написанной иностранными слушателями ФДО: «Не забудем строгий деканат и преподавателей без грусти. Не забудем университет – нашу альма-матер в Беларуси. ФДО – планета друзей, здесь так интересно учиться. ФДО – много новых идей, и нами ты сможешь гордиться!»

**Kishkevich E.V.,
Kuzminova T.N.,
Malofeev V.M.,**

Belarusian State University, Republic of Belarus

TO THE 55TH ANNIVERSARY OF THE FIRST PREP FACULTY IN BELARUS: TRADITIONS AND PERSPECTIVES

The report states about the formation and establishment of the first preparatory faculty for foreign citizens in Belarus, about the creation of the first of Department of Russian as a foreign language in the Republic of Belarus, modernization of the training of foreign citizens, organization, adaptation, training and educational work of the Faculty of pre-University education.

Keywords: Faculty of pre-University education, modern educational process.

Морозова Светлана Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов» (РУДН), ФРЯ и ОД, кафедра № 2,
literator2008@rambler.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМА У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Процесс глобализации в современном мире предъявляет обществу высокие требования, связанные с международными контактами и международным обменом. Иностранные учащиеся должны получить навыки межкультурного общения, в том числе владеть умениями иноязычной письменной речи, чтобы успешно реализовать себя в будущем и развиваться в творческой, интеллектуальной и профессиональной сфере.

Ключевые слова: письмо, субтест, подходы к обучению, особенности, виды упражнений.

В настоящее время обучение письменному высказыванию присутствует на различных этапах обучения русскому языку как иностранному. Во многих учебниках и учебных пособиях можно увидеть рекомендации по созданию грамотного и логичного высказывания.

В учебном процессе все более важное место занимает подготовка учащихся к тестовым формам контроля, что обуславливается необходимостью объективных показателей результатов обучения. Субтест «Письмо» является важной формой проверки владения языком. Субтест «Письмо» I сертификационного уровня тестирования состоит из 2 заданий и инструкций к их выполнению. В задании 1 проверяется умение записать основное содержание предъявляемого текста с опорой на вопросы. В задании 2 проверяется умение построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему с опорой на вербальное описание. Объем продуцируемого текста: 20 предложений. Второе задание субтеста «Письмо» является творческим. По мнению педагогов, адекватность создаваемого тестируемым текста цели, поставленной в задании, здесь представляет высокую степень сложности, поскольку обучаемому необходимо владеть знаниями об особенностях жанра письма, об отличиях личного и официального письма¹.

В современной методике преподавания существуют разные подходы к обучению письменному творческому высказыванию.

Директивный подход отличается ориентированием на корректность написанного, на содержание при этом обращается меньше внимания. Лингвистический подход характеризуется управлением процессом письменной речи и большим количеством рецептивно-репродуктивных упражнений.

При деятельностном подходе важен сам творческий процесс, его цель – продукция текста. Этот подход отличается высокой самостоятельностью обучающихся при выборе содержания и формы письменного высказывания.

Для такого обучения необходима атмосфера определенной творческой свободы. Преподаватель должен мотивировать обучающихся экспериментировать, чтобы достичь хорошего результата. Если атмосфера на занятии напряженная, страх и волнение будет мешать самовыражению учащихся. Для эффективного обучения процесс письма должен приносить радость учащимся.

Студенческий возраст – благоприятный возраст для обучения письменному сообщению, так как именно в этот период повышается логичность суждений и выводов.

Технология творческого письма предполагает активное использование воображения, обращение к эмоциям и чувствам учащихся. Для развития навыка творческого письма, способности изложить свои мысли на бумаге существуют различные упражнения.

При работе над упражнениями необходимо увеличивать их сложность, переходя от этапа к этапу. Начинать работу можно со слов, постепенно переходя к предложениями, а затем к текстам.

При обучении письму часто используются различные визуальные, слуховые и текстовые опоры. Например, учащимся может быть предложено придумать диалог между персонажами немого фильма. Перед переходом к написанию диалога необходимо просмотреть выбранную сцену несколько раз, а затем убедиться в том, что учащиеся правильно поняли, что стоит за мимикой и жестами персонажей.

На первых этапах обучения творческому письму могут быть использованы различные опоры:

- 1) зрительная наглядность (изображения, видео, предметы быта);
- 2) звуковая наглядность (музыкальные произведения, аудиотексты);
- 3) письменная наглядность (стихи, рассказы, цитаты).

Постепенно, с приобретением опыта творческого письма количество используемых опор может уменьшаться. На этапе обучения, который соответствует I сертификационному уровню, возможны задания без опоры, например, спонтанные эссе о том, что волнует учеников в данный момент.

В качестве опоры для выполнения заданий по творческому письму можно предложить учащимся различные несложные стихотворения по теме урока. Тематика стихотворения и чувства, которые оно вызывает у обучающихся, могут служить отправной точкой для написания небольшого сочинения.

Разбор текстовых опор позволяет ознакомить учащихся с литературой страны изучаемого языка, дать материал страноведческого характера. При этом подобные опоры не мешают обучающимся выражать свое мнение.

Работа с такими опорами дает возможность развивать у студентов навык работы со словарями.

Навык творческого письма нужно развивать постоянно и последовательно. Например, для решения этой задачи, немецкий методист Герхард Нейнер предлагает такие упражнения, как сочинение начала и конца истории, изменение вида текста (сообщение/разговор, диалог/описание), пояснение противоречия между текстовой и иллюстративной информацией, ответ на письмо.²

По мнению Вторушиной Н.Ю., написание письма – это очень эффективный тип упражнений, так как оно носит полифункциональный характер. В начале обучения написания письма необходимо предлагать учащимся упражнения на запоминание речевых формул, клише, форм вежливости и т.д.

Например:

приветствия: *добрый день {вечер, утро}, здравствуй{те}, привет!;*

прощания: *до свидания, до {скорой} встречи, прощай{те}, всего доброго, пока!, до скорой!;*

просьбы: *пожалуйста, будьте добры, будьте любезны;*

сожаления: *извините, простите, мне жаль, я вам сочувствую, сожалею;*

благодарности: *спасибо, благодарю, вы очень добры, вы очень любезны;*

в ответ на слова благодарности употребляются этикетные слова: *пожалуйста, не за что, не стоит благодарности.*

Затем можно переходить к просмотру примеров писем, определению их схем, выделению отдельных фраз и ключевых слов. Учащиеся анализируют письма, их характер (личное, деловое, поздравление, выражение благодарности и т.д.), определяют средства перехода от одной мысли к другой.

На втором этапе учащиеся составляют план письма. На третьем этапе ученикам предлагают самим составить письмо по заданной ситуации. Необходимо обратить внимание на задаваемые адресату вопросы и их место в письме. Для более полного погружения в речевую ситуацию можно предложить учащимся вести переписку по электронной почте.

Данные упражнения носят репродуктивно-продуктивный характер и опираются на личностно-деятельный подход, что способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Методика творческого письма основывается на таких психологических концепциях, как психология подсознательного и гештальтпсихология.

При методе свободных ассоциаций, который основывается на психологии подсознательного, темы сочинений отражают скрытое психическое содержание, помогая учащимся определить собственное Я.

Уильям Берроуз предлагает работать над спонтанностью текстов. Необходимо взять один или несколько листов текста, порезать их на четыре части и затем разложить их в новой последовательности. Из получившегося текста нужно переписать самые логичные предложения и попробовать разрезать листы еще раз.

Кеннет Голдсмит утверждает, что в современном мире возможно превратить все в строчки текста. Для этого можно сочинить по предложению о каждом окружающем предмете, описать его форму, цвет, материал, из которого он сделан. Можно также переписывать все надписи с предметов или записывать случайно услышанные фразы.

Таким образом, существуют различные методики обучения творческому письму, развивающие навыки творчества у учащихся. Обучение творческому письменному высказыванию имеет большой потенциал, так как преподаватель может включить его в занятие на любом этапе обучения, исходя из его цели, темы и уровня учащихся. Также современные технологии и социальные сети позволяют преподавателю создавать общую тему, где студенты могли бы составлять тексты, придумывать истории и писать друг другу письма.

Примечания

¹ *Игнатьева О.П.* Рейтерская таблица как способ квалификации ошибок в письменной речи инофона. // Мир русского слова. 2011. № 2. С. 101.

² *Вторушина Н.Ю.* Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (32). С. 129–132.

Morozova S.M.

RUDN University, Faculty of Russian language and General education disciplines

DEVELOPMENT OF CREATIVE WRITING SKILLS AMONG FOREIGN STUDENTS IN THE PREPARATORY DEPARTMENT

Today the process of globalization presents high demands to society connected with international contacts and international exchange. Foreign students should receive skills of intercultural communication, including owning the skills of foreign language writing to successfully realize themselves in the future and develop in the creative, intellectual and professional fields.

Keywords: letter, subtext, approaches to learning, features, types of exercises.

Мирошкина Надежда Николаевна,

Пятигорский государственный университет, кафедра языкознания,
русской филологии, литературного и журналистского мастерства, Россия,
nadezda2109@yandex.ru;

Мурнаева Лариса Ивановна,

Пятигорский медико-фармацевтический институт (ПМФИ),
филиала Волгоградского государственного медицинского университета (ВолгГМУ),
кафедра иностранных языков, Россия,
larvina@inbox.ru

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ (ИЗ ОПЫТА ПЯТИГОРСКОЙ ШКОЛЫ РКИ)

В статье авторы рассматривают язык как когнитивный аппарат, обеспечивающий успешность в преподавании русского языка как иностранного и помогающий учащимся овладеть коммуникативными навыками.

Ключевые слова: когнитивный аппарат языка, коммуникативный аспект.

Начало XXI в. показывает возрастание функционирования русского языка в мире. Активное участие России в международной жизни – от торговли до борьбы с терроризмом, от науки до искусства, от туризма до образования – приводит к повышающемуся интересу в области русского языка. Восстанавливаются школы и методические журналы, стабилизируется число изучающих русский язык, открываются Центры русского языка. Все названные причины влияют на характер изменения в методике преподавания русского языка как иностранного. Преподаватели расширяют спектр применения технологий, методов и приемов в работе с иностранцами.

Пятигорская школа РКИ имеет огромный опыт работы в преподавании русского языка как иностранного (с 1963 года началось преподавание русского языка в фарминституте, с 1968 г. – в педагогическом институте). У истоков Пятигорской школы стоят ученые-преподаватели Медико-фармацевтического института и Пятигорского государственного университета, в их числе: Лобода Л.Н., Витковская Л.В., Шульженко В.И., Калашникова Е.В., Бурова Г.П., Савченко Т.Д., Мурнаева Л.И., Мирошкина Н.Н., Иорданов А.Ф., Швелидзе Н.Б. и др.

С 2006 года на базе Пятигорского университета ведется тестирование иностранных студентов.

Преподавателями вузов разработаны учебные пособия для медико-фармацевтического и гуманитарного профиля. Апробированы и активно используются такие учебные пособия Витковской Л.В., Ибрагимова И.Д., Иорданова А.Ф., как «Уроки русского языка», Витковской Л.В., Ибнуманаф Наимы, Сахно О.С. «От слова к предложению»; Калашниковой Е.В. «Научный стиль», «Мои монологи», «Идём на практику»; Стадульской Н.А. «Основы научной коммуникации (методические рекомендации и корпус общенаучной терминологии)»; Мурнаевой Л.И. «Русский начинается с фонетики», «Русский язык как иностранный. Лексический минимум для иностранных студентов, говорящих на персидском дари (элементарный уровень)», «Русский язык как иностранный. Лексический минимум для англоговорящих студентов (элементарный уровень)», «Русский язык как иностранный. Лексический минимум для арабговорящих студентов (элементарный уровень)», «Русский язык как иностранный. Лексический минимум для франкоговорящих студентов (элементарный уровень)», «Русский в таблицах»; Мирошкиной Н.Н. «Как хорошо уметь читать: пособие по чтению (уровень А1)», «Фонетика. Вводный курс. Русский язык как иностранный: элементарный уровень» и др.

Во многих пособиях преобладает когнитивно-коммуникативный подход в преподавании РКИ. Когнитивный аспект рассматривается с точки зрения познавательных (когнитивных) механизмов, что позволяет применять его в межпредметных дисциплинах. Успешность личности в межкультурной коммуникации связана с процессами восприятия, осознания, переработки информации, памятью, логическими процессами речевоспроизведения. В последнее время общепризнано мнение, что язык является в первую очередь аппаратом мышления, и только потом – средством коммуникации. Любой язык как система знаков осуществляет когнитивные процессы восприятия действительности путем кодирования (преобразования) информации, что является общим свойством для всех людей, независимо от их принадлежности к языковой группе. Иностранные студенты имеют одинаковый когнитивный аппарат. Когнитивные образцы (фонетические профили, части речи, структура предложения) заложены в языке и зависят от физического и социального миров, в которых протекает жизнедеятельность человека.

Когнитивный аспект в обучении РКИ строится на познавательном подходе, предполагающем изучение от содержания к форме. Образец современного преподавания РКИ – это комплексный подход к обучению. Изучаемый язык – зеркало практической деятельности студента в реалиях другой страны. На его основе формируется та когнитивная база, которая позволяет воспринимать иностранный язык не только как набор грамматических правил и исключений, но и как модель мышления и сознания, способ концептуализации мира.

В последние годы в методике преподавания РКИ преобладает коммуникативный аспект, который заключается в создании/моделировании ситуаций общения, максимально повторяющихся в естественной языковой среде, то есть коммуникативный подход выражается в обучении студентов применять на практике полученные знания.

Обучение РКИ строится на формировании языковых, речевых и коммуникативных компетенций. Этот процесс основывается на осознанном и логическом подходе при изучении лексических единиц, грамматических конструкций. Принцип сознательности среди базовых коммуникативных принципов общепризнанно считается ведущим при обучении РКИ,

так как любой язык является ядром в накоплении, хранении, обработке знаний, формировании языковой картины мира, которые репродуцируются в определенном коммуникативном контексте.

При всем разнообразии современных обучающих технологий, методического материала, индивидуального опыта у практикующего преподавателя РКИ регулярно возникает вопрос: «как научить студента эффективно, быстро, эргономично». Не существует единого пакета методов, приемов, упражнений, применимого ко всем студентам. С одной стороны, работа со взрослыми студентами имеет положительные стороны – это осознанность и мотивированность в изучении иностранного языка, с другой стороны – часто имеющийся у студента негативный опыт в попытке изучения языка, так называемый «фальстарт», или первичные ошибочные знания (часто связанные с фонетической стороной), мешает процессу дальнейшего изучения языка. В такой ситуации когнитивно-коммуникативный подход является, возможно, единственным решением.

Вслед за Л.В. Витковской¹, О.А. Обдаловой, Л.Ю. Минаковой и др.² мы стараемся формировать на занятиях условия, обеспечивающие взаимосвязь когнитивного и коммуникативного аспектов: «1) создавать на занятии ситуации, в которых студенты могли бы проявлять свою индивидуальность, т.е. возможность для оптимального функционирования когнитивной сферы каждого обучающегося; потребность вступить в коммуникативное взаимодействие с преподавателем, студентами группы и другими партнерами по общению; 2) моделировать все функции общения, выступающего и каналом познания, и средством (языкового/речевого) развития, и инструментом воспитания, а также адекватной средой обучения иноязычному профессиональному общению с учетом особенностей инокультурной реальности».

Эффективность освоения русского языка как иностранного затрудняется низким общеобразовательным уровнем студентов, которые часто не имеют никакой лингвистической базы, а также небольшим количеством часов для занятий по русскому языку.

При обучении русскому языку как иностранному, например, для студентов медико-фармацевтического профиля делается упор на филологические знания обучаемых: латынь, основы языкознания, историю, родной и иностранный языки. Использование всех филологических знаний обучаемых, совокупность общекультурных и страноведческих, лексико-грамматических, литературных сведений служит базой для когнитивно-коммуникативных процессов. Это ведет к формированию у студентов умений и навыков использования рациональных приемов овладения русским как иностранным, то есть работать в разнообразных ситуациях: в парах, в группах, индивидуально; уметь участвовать в процессе общения: видеть стиль ситуации, особенности адресатов, использовать уместные невербальные средства, и пр.; владеть общеинтеллектуальными умениями: проводить сравнение, синтез и анализ текстового материала, обобщать, делать выводы, видеть и соблюдать логические законы в тексте.

Преподаватели-русисты используют наглядные пособия в виде таблиц по грамматике, видео-курсы, тесты, тексты как страноведческой, так и профессиональной направленности. Преподаватели разрабатывают и используют на занятиях игровые технологии, которые позволяют установить дружескую атмосферу, создать модель речевой ситуации, повысить интерес к дидактическому материалу, активизировать учебную деятельность студентов. Широко применяются различные виды проблемно-мотивационных упражнений в структуре занятия. Когнитивно-коммуникативный аспект позволяет реализовывать индивидуальный подход к обучению даже в малых языковых группах, то есть учитывать те внутренние составляющие в преподавании иностранного языка, которые студент не может поменять (эмоции, имеющийся жизненный опыт, особенности психологических процессов – память, внимание, волю и пр.).

Задача преподавателя РКИ должна быть направлена на обучающую деятельность и на формирование речевых навыков и умений, которые могут удовлетворить коммуникативные и профессиональные потребности обучаемых.

Когнитивный аспект владения языком иностранным студентом оценивается с точки зрения владения общей информацией, умения обсуждать профессиональные проблемы, коммуникативный аспект – в умении вступать в общение в соответствии с этикетными нормами того общества, в котором он находится.

У современного студента должно появиться и постепенно сформироваться соответствующее реальности представление о языковом явлении – концепте (по научной когнитивной терминологии), поэтому новый когнитивно-коммуникативный подход – это не только реальная необходимость процесса обучения иностранному языку, но и инновационный метод в РКИ.

Можно утверждать, что современные технологии преподавания РКИ достигают поставленных целей только при комплексном использовании когнитивно-коммуникативного аспекта, при котором когнитивный подход формирует концептуальную языковую базу студента, развивает личность обучающегося, его когнитивные процессы, а коммуникативный – формирует те компетенции, которые позволяют студенту решать коммуникативные задачи в различных сферах общения, то есть способствуют максимальной актуализации личностно-интеллектуального потенциала обучающихся.

Примечания

¹ *Витковская Л.В.* Когнитивно-семантические основы изучения лексики в сравнительно-историческом и сопоставительно-типологическом аспектах. Вестник Пятигорского государственного университета. Пятигорск: ПГУ, 2016. № 2. С. 100–105.

² *Обдалова О.А., Минакова Л.Ю.* Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу. Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2013. № 7 (25): в 2 ч. Ч. I. С. 151.

Miroshkina N.N.,
Pyatigorsk State University,
Department of Linguistics, Russian Philology, Literary and Journalistic Skills;
Murnaeva L.I.,
Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute,
Department of Foreign Languages

COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS (ON THE EXPERIENCE OF THE PYATIGORSK SCHOOL OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

The article reviews language as a cognitive apparatus ensuring successful teaching Russian as a foreign language, and helping students to master communicative skills.

Keywords: cognitive apparatus of language, communicative aspect.

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОБЩЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В процессе преподавания русского языка как иностранного, особенно в начале обучения, коммуникативное пространство между преподавателем и курсантами складывается посредством вербальных средств – слов и невербальных – жестов, которые выступают как единое целое, практически каждое слово сопровождается жестом. Жесты, в свою очередь, облегчают процесс усвоения лексем у обучающихся. А улыбка, голос способствуют созданию доброжелательной обстановки во время занятия, что также улучшает усвоение материала.

Ключевые слова: общение, жесты, улыбка, интонация, темп, понимание.

Традиционно под коммуникацией в человеческом обществе принято понимать прежде всего общение людей с помощью языка в целях установления взаимного понимания в трудовой и социальной деятельности¹. Но кроме вербального общения существует еще и невербальное. Если первое связано со словом, то под невербальными компонентами общения понимаются жесты, голос, взгляд, улыбка, позы и т.д. Конечно, трудно недооценить значимость вербального общения, но и невербальные средства играют важную роль в процессе коммуникации.

В данной статье представлена попытка осмысления занятия по русскому языку как иностранному для иностранных военнослужащих как единого коммуникативного пространства, где преподаватель и курсанты должны достичь первичной цели коммуникации – понимания. Но ситуация осложняется тем, что преподаватель и курсанты не владеют общим языком, а потому значительно возрастает роль невербальных компонентов общения.

Впервые термин «коммуникативное пространство» ввёл в языкознание Б. Гаспаров в работе «Язык. Память. Образ». Гаспаров определяет коммуникативное пространство как «мысленно представляемую среду, в которой говорящий субъект ощущает себя всякий раз в процессе языковой деятельности и в которой для него укоренён продукт этой деятельности»². Далее автор пишет, что «важную сторону коммуникативного пространства составляет представление автора сообщения о реальном или потенциальном партнере, к которому он обращается, его интересах и намерениях, о характере своих личных взаимоотношений с ним, т.е. коммуникативное пространство представляет собой целостную коммуникативную среду»³.

Что касается самой категории пространства, то рассматривают два способа его понимания – по Ньютону и по Лейбницу. В работе «Пространство и текст» В.Н. Топоров так описывает различие между двумя этими истолкованиями: ньютоновское понятие пространства есть понятие геометрическое, отвлеченное, якобы, от фактора восприятия пространства человеком, лейбницевское же, напротив, «одушевлено» человеческим присутствием, и оно относится уже не к физике или геометрии, но к философии мира⁴.

В работе «Категоризация пространства» А.Н. Павленко, отмечая парадоксальность, метафоричность переноса самого обозначения пространства для описания сложных нематериальных и нефизических сущностей по образу и подобию физических, указывает, что под эту категорию сегодня подводятся самые разнообразные типы пространств. По мнению автора, это связано с когнитивным подходом к явлениям языка и к восприятию мира, а далее – и к категоризации явлений, в ходе которой факторы когнитивного и языкового порядка тесно взаимосвязаны⁵.

Р. Якобсон предложил схему всякого информационного пространства, в которой к трем участникам речевого акта (говорящий, слушающий, предмет речи, в новой терминологии –

отправитель, получатель, референт) добавлены еще три: канал связи, код и сообщение. Канал связи (контекст) определяет контакт между участниками ситуации, код связан с металингвистической функцией языка, сообщение вырабатывает форму подачи информации⁶.

Г.Е. Крейдлин рассматривает коммуникативное пространство как объект исследования науки проксемики – «науки о том, как человек мыслит коммуникативное пространство, как его обживает и использует»⁷.

Применимо к нам, пространство с точки зрения физических характеристик – это учебный класс, кабинет, и, как пространство, в котором происходит процесс обучения, учебное помещение тоже должно обладать рядом признаков: оборудовано для занятия, хорошо освещено, обогреваемо, с достаточным количеством свежего воздуха. На первый взгляд кажется, что все это незначимо и неважно, но несоблюдение хотя бы одного из условий ведет к снижению уровня учебного процесса.

Коммуникативное же пространство – это такое пространство, которое образуется внутри аудитории во время занятия посредством вербальных и невербальных средств коммуникации. И это коммуникативное пространство должно быть комфортным для участников общения с целью достижения наилучшего понимания. Но прежде, чем мы перейдем непосредственно к невербальным средствам коммуникации, скажем несколько слов об эмоциональном состоянии вновь прибывших курсантов.

Как правило, курсанты приезжают в Россию, совершенно не зная русского языка. За время существования кафедры прошли обучение военнослужащие из таких стран, как Монголия, Палестина, Йемен, Афганистан, Лаос, Вьетнам, Никарагуа, Венесуэла, стран Африки: Мозамбик, Мали, Нигер, Тунис, Республика Конго и др. Нетрудно заметить, что большинство стран по своему географическому расположению находятся гораздо южнее, чем Тюмень. Приезжая в совершенно незнакомую страну, в Россию, в Тюмень, зимой, курсанты испытывают культурный шок. В аэропорту их сажают в крытые тентом грузовые машины (позже в сочинениях они пишут, что думали, что эти машины подъехали за багажом) и привозят в училище, с уставом, дисциплиной и казармой. И ни одного понятного слова! Причем среди иностранных военнослужащих очень мало кадетов, в основном молодые люди, имеющие туманное представление о жизни курсанта.

Первое занятие по русскому языку. Естественно, что при первой встрече и преподаватель, и курсанты (в особенности, курсанты) испытывают нервное напряжение. Лица хмурые, напряженные, не улыбаются. Многие крутят шариковые ручки в руках, некоторые качают ногой. И здесь за преподавателем первый решающий жест, который сыграет важную роль на пути совместной коммуникации преподавателя и курсантов, – улыбка.

Преподаватель должен улыбнуться нормальной приветливой улыбкой, даже несмотря на свое собственное волнение. В данном случае улыбка, которую Г.Е. Крейдлин характеризует как «коммуникативный мимический эмблематический жест»⁸, выполняет, в первую очередь, коммуникативную «я хочу, чтобы вы знали...», и симптоматическую функции «мысль о чем-то приятном»⁹. Во многих культурах улыбка является важнейшим средством поддержания коммуникации, ведь «нормальная, искренняя, приветливая улыбка обладает в акте коммуникации огромной силой иллюкутивного вынуждения и связанным с ней любопытным свойством: встречаясь с искренней, приветливой улыбкой, ей очень трудно противостоять и, как мы говорим, не улыбнуться в ответ»¹⁰. В книге Г.Е. Крейдлина «Невербальная семиотика» феномену улыбки уделено достаточно много внимания. Он понимает улыбку как культурно-специфический класс семантически разнородных жестов¹¹. Т.е. улыбка преподавателя подразумевает сообщение собеседникам о готовности работать с ними, о том, что ему приятно их видеть и он надеется на совместную продуктивную деятельность из пары в пару.

Также очень большую нагрузку несет голос преподавателя, точнее даже не голос, а его интонирование и темп. Нужно отметить, что в самом начале обучения курсантов русскому языку как иностранному преподаватель произносит минимальное количество слов. Только

самое необходимое. И каждое свое слово преподаватель сопровождает жестом и тщательно выделяет интонацией, так как именно интонация обладает коммуникативной смысловозначительной функцией.

Также на этом этапе обучения очень важен темп речи. Преподаватель должен говорить медленно, но не по слогам, конечно, поскольку курсант впоследствии должен различать лексемы в потоке речи. Обычно эту ошибку допускают преподаватели-предметники, когда в конце первого года обучения начинают вести дисциплины у иностранных военнослужащих. Разговаривают с ними, как с русскоязычными курсантами, и очень удивляются, почему их не понимают. У каждого преподавателя свой голос, и его физические признаки индивидуальны: и сила, и высота, и тембр, и артикуляция. С течением времени курсанты привыкают к речевой манере преподавателя и понимают гораздо больше, а в начале процесса обучения надо просто говорить медленнее и четче.

Что касается тона речи, то его всегда можно регулировать. Но в самом начале обучения тона речи как такового нет, так как нет связной речи преподавателя. Мы повторимся, есть отдельные слова, выделенные интонационно и сопровождаемые жестами.

На начальном этапе преподавания русского языка как иностранного практически каждое слово преподавателя сопровождается жестом. Г.Е. Крейдлин понимает жест, как «одну из естественных форм выражения смысла, как знак повседневного невербального человеческого поведения»¹². А невербальное поведение человека, как и вербальное, есть явление осмысленное, интерактивное, социальное и культурное¹³.

Согласно семантической классификации эмблематических жестов Г.Е. Крейдлин выделяет жесты коммуникативные и симптоматические. Коммуникативные в свою очередь подразделяются на общие, дейктические (указательные), этикетные и иконические¹⁴.

Преподаватель русского языка как иностранного в ходе занятий использует, конечно, все подклассы коммуникативных жестов. И общекоммуникативные (склонить голову, покачать головой, помотать головой, кивнуть головой). Для них характерна «жесткая привязанность к определенным актуальным ситуациям»¹⁵. И этикетные – вставание со стула, приветствие на ногах. В большей степени используются преподавателями указательные жесты. Причем их роль очень велика особенно в начале преподавания курса. Указывает ли учитель на себя, обычно прикладывая руку к груди в области солнечного сплетения, и говорит: «Преподаватель». Или показывает рукой на курсанта и повторяет: «Курсант». Или просто называет предметы в классе и сопровождает каждое слово указательным жестом, соотносящим лексему и реальный предмет. Или при знакомстве с категорией множественного числа преподаватель может поочередно показывать на одного курсанта и произносить: «Курсант», на нескольких курсантов и повторять слово «курсанты», далее стена – стены, парта – парты, шкаф – шкафы и т.д.

Также большое значение в процессе преподавания русского как иностранного имеют коммуникативные иконические жесты, где под иконичностью понимается объяснение объектов руками: рисование руками треугольника или круга, либо изображение движения (движение молотка), кол-ва при счете, размера, объема [Крейдлин, 2004, с. 103-104]¹⁶. Преподаватель изображает руками многое, и открывание, закрывание форточки, и формы геометрических фигур, и описание человека (высокий – невысокий, худой – толстый), и размер предметов: длинный – короткий, широкий – узкий, и движение машины, поезда, движения человека (пить, есть, ходить, писать, открывать – закрывать) и т.д.

Итак, в процессе коммуникации жесты выполняют смысловозначительную, коммуникативную, указательную, изобразительную функции, а также функцию выражения эмоций. Когда в процессе дальнейшего обучения курсант не согласен с отметкой, он может либо надуть губы, либо опустить голову, либо скрестить руки на груди или вообще положить голову на парту (лечь на парту), но что обязательно при этом – молчание. Или когда не хочет отвечать, курсант может прятаться за спинами сидящих впереди.

Таким образом, в процессе преподавания русского языка как иностранного, особенно в начале обучения, коммуникативное пространство между преподавателем и курсантами складывается посредством вербальных средств – слов и невербальных – жестов, которые выступают как единое целое, практически каждое слово сопровождается жестом. Жесты, в свою очередь, облегчают процесс усвоения лексем обучающимися. А улыбка, голос способствуют созданию доброжелательной обстановки во время занятия, что также улучшает усвоение материала.

Примечания

- ¹ Колианский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. М.: Наука, 1984. С. 3–145.
- ² Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. М., 1996. С. 293–310.
- ³ Там же. С. 296–297.
- ⁴ Топоров В.Н. Пространство и текст / В.Н. Топоров // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 142.
- ⁵ Павленко А.Н. Категоризация пространства / А.Н. Павленко // Новая филология. Кировоград, 2002. № 31. С. 249–255.
- ⁶ Слюсарева, Н.А. Методологический аспект понятия функций языка / Н.А. Слюсарева // Известия АН СССР. Сер. литературы и языка. 1979. Т. 38. № 2. С. 26–47.
- ⁷ Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 584 с.
- ⁸ Там же. С. 344.
- ⁹ Там же. С. 350.
- ¹⁰ Там же.
- ¹¹ Там же. С. 338.
- ¹² Там же. С. 47.
- ¹³ Там же. С. 69.
- ¹⁴ Там же. С. 99–105.
- ¹⁵ Там же. С. 100.
- ¹⁶ Там же. С. 103–104.

Mukhamadiyeva D.M.,

Tyumen higher military engineering command school, Russia

NON-VERBAL COMPONENTS OF COMMUNICATION AS A MEANS OF CREATING A UNIFORM COMMUNICATIVE SPACE IN THE LEARNING PROCESS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In the process of teaching Russian as a foreign language, especially at the beginning of the learning, communicative space between teacher and students is formed by means of verbal – words and non-verbal gestures that act as a single entity, almost every word is a gesture. Gestures, in turn, facilitate the learning of lexical items in the students. And the smile, the voice contribute to creating a friendly environment during the classes, which also improves learning.

Keywords: communication, gestures, smiling, intonation, pace, understanding.

Мухаммад Л.П.,

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Россия,
ludmilamuh@yandex.ru

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ НОВОГО ТИПА (УРОВНИ А1, А2)

Статья посвящена межкультурной коммуникации, в частности, учебному общению на русском языке в турецкой аудитории (уровни А1 и А2). В целях организации успешного межкультурного общения используется учебное пособие нового типа «Скоморошина». Новизна представленной в пособии системы обучения состоит в том, что учебная речевая деятельность протекает в контексте мощного межкультурного поля. Данное поле обрывается за счёт поэтапного расширения межкультурного компонента: во-первых, на уровне знаний учащихся,

во-вторых, на уровне умений, поступков, речевых поведенческих схем и клише. Интеграция данного когнитивно-речевого ресурса происходит в рамках специально разработанного сценария при интерактивной поддержке преподавателя и студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, турецкие студенты, лингвокультурный компонент, межкультурное поле, подготовка спектакля.

Предмет нашего исследования – межкультурный компонент как фактор успешности учебного пособия по русскому языку (далее: РЯ), предназначенного для турецкой аудитории начального этапа обучения (уровни А1 и А2).

Цель исследования – определить обучающий ресурс межкультурного компонента при обучении турецких студентов-филологов РЯ.

Идея разработки современного учебного пособия, оптимизирующего учебную деятельность по РЯ в турецкой аудитории, возникла после того, как нами были обнаружены специфические способы речевого поведения турецкой языковой личности (ЯЛ) в процессе её общения как на родном, так и на иностранном языках (ИЯ). Объясним эти особенности, по крайней мере, на одном примере. Так, преподавателям ИЯ/РКИ (русского языка как иностранного) понятно, что студентам, изучающим неродной язык в целях коммуникации, этнокультурный компонент нужно объяснять обязательно. Например, большинство преподавателей РКИ в процессе своей преподавательской практики, особенно перед праздниками, объясняют иностранным студентам, что в национальной культуре россиян принято дарить на праздники непарное количество цветов: 1, 3, 5 и т.д. Если в аудитории такой работы не проводить, то культурный шок неизбежен.

Конечно, для студентов многих национальностей знаний на этот счёт вполне достаточно. Однако в отношении турецкой ЯЛ такой подход ошибочен. Здесь нужно помнить, что турки, как правило, экстравертивны. Причём их экстраверсия носит специфический характер: они, во-первых, весьма реактивны; во-вторых – их реакции быстрые и по этой причине зачастую ошибочные. В силу такой особенности турок данную ситуацию с турецким студентом необходимо также и отрепетировать. Если этого не сделать, то он, студент, даже *зная* такую особенность русских, «на автомате» (по привычке) может подарить русской преподавательнице в День 8 Марта букет из 4 (или 6) роз. И это при всей его искренней любви к преподавательнице.

К наиболее значимым для коммуникации психологическим особенностям турецкой ЯЛ можно отнести: 1) выработанную многовековой турецкой этнокультурой особенность спешить, быстро двигаться вперёд, быстро, не подумав, реагировать на действия партнёра по коммуникации; 2) развитое произвольное внимание в процессе движения/продвижения вперёд, а также слабо развитое произвольное внимание в ситуации покоя. К сожалению, большинство даже национально ориентированных учебников, учебных пособий и учебных материалов по РЯ данную особенность ЯЛ турецкого студента не учитывают. В лучшем случае они учитывают достижения сопоставительных лингвистик, связанные с «картиной мира» контактирующих языков.

Заметим, лучшие традиционные и современные учебники по РЯ для иностранных (в том числе и турецких) студентов на современном этапе призваны реализовать коммуникативно-деятельностную модель обучения. Они должны быть: а) коммуникативными по целям обучения: учить общаться на РЯ, что также включает умение решать коммуникативные задачи на данном языке; б) деятельностными по способам учебных действий и взаимодействия.¹ В качестве базовой учебной единицы данные (подчеркнём: лучшие) современные коммуникативно ориентированные учебники выбирают стандартизированную интенцию и способы её вербализации. Например, в одном из практических курсов по РЯ данная учебная единица представлена так:

1. «*Как поприветствовать друг друга*».
2. «*Как попрощаться*».
3. «*Как пригласить...*»².

Безусловно, такие коммуникативно ориентированные учебники весьма важны для современного процесса обучения ИЯ/РКИ. Данные учебники можно квалифицировать как универсальные, инвариантные, на базе которых можно выстраивать в том числе и национально ориентированный учебный процесс. Этот учебный процесс может формироваться стихийно, методом проб и ошибок в национальной аудитории, а может формироваться и организовано: на специально разработанных дополнительных материалах, учитывающих национальную ЯЛ не только в плане статике – сложившейся в национальном сознании «картины мира», но прежде всего в плане динамики – сложившихся и закреплённых в культуре общения способах решения коммуникативных задач, привычек, поведенческих и речевых механизмов и т.д.

В качестве учебного пособия, дополняющего материалы базовых (универсальных) учебников и решающего проблемы оптимизации учебного процесса в турецкой аудитории начального этапа обучения, мы хотели бы рассмотреть пособие нового типа «Скоморошина. Или приключения Боря. Урок-спектакль»³ (далее: «Скоморошина»). Центральной частью данного пособия является специально созданный сценарий, когнитивно-речевое пространство которого составляют:

1) взаимодействующая ЯЛ (языковая личность) русского и турецкого участников коммуникации – носителей русской и турецкой культуры (и, разумеется, языка);

2) контактирующие в процессе коммуникации языки – русский и турецкий, образующие новую коммуникативно заданную системность изучающей язык ЯЛ.

Понятно, что наиболее эффективными на современном этапе будут национально ориентированные учебники/учебные пособия, опирающиеся на выявленный в процессе специального исследования межкультурный компонент контактирующих языков. Под контактирующими языками в данном случае, т.е. в учебном общении турецких студентов на РЯ, мы, понятно, понимаем прежде всего турецкий и русский языки. В идеальном случае (при должной организации учебного процесса) межкультурный компонент присутствует на всех уровнях и во всех аспектах речевой деятельности (РД) турецких студентов на РЯ:

1) на прагматическом уровне;

2) на дискурсивном уровне: а) с учётом традиционно сложившегося дискурса контактирующих языков; б) с учётом психолингвистических механизмов порождения/восприятия высказывания на неродном для турок РЯ;

3) на категориальном/семантическом уровне: а) с учётом интегрирующего семантического компонента; б) с учётом дифференцирующего семантического компонента;

4) на вербальном уровне с учётом компонентов 1 – 3.

Попытаемся прояснить всё вышесказанное.

Базовой единицей *прагматического уровня*, как известно в современной лингводидактике, является стандартизированная *интенция* (коммуникативное намерение), например:

1. ПРИВЕТСТВИЕ: «Здравстуйте!», «Добрый день!», «Привет!» и т.д.

2. ПРОЩАНИЕ: «До свидания», «До встречи!», «До завтра», «Пока!», «Прощай!» и т.д.

3. ПРИГЛАШЕНИЕ: «Я приглашаю Вас...», «Давайте пойдём...», «Пошли!» и т.д.⁴

Подчеркнём, сами по себе базовые интенции (а именно они представляют интерес на начальном этапе обучения) – явление универсальное, присутствующее во всех языках, в том числе и в интересующих нас контактирующих русском и турецком языках. Именно этот универсальный феномен прагматико-семантического уровня и позволяет нам, таким разным, понимать друг друга в процессе межкультурной коммуникации. Из сказанного следует лингводидактический вывод о том, что самыми успешными в целях межкультурной коммуникации будут именно те методики, а значит, и реализующие их учебники, в основе которых лежит базовый, интегрирующий, прагматико-семантический компонент (как, например, представленные выше стандартизированные интенции). Другой вопрос состоит в том, что на вербальном уровне в каждом из контактирующих языков имеются свои способы представления интенций (их особая вербализация). И здесь, учитывая ЯЛ турецкого студента, его желание

быстро усвоить изучаемый язык и общаться на нём, наиболее успешными будут методика и учебники, которые помогают без особых трудностей выйти в реальную коммуникацию. И в этом турецкому студенту помогают те учебники/ учебные пособия (и универсальные, и национально ориентированные), которые дают базовые (культурно значимые) интенции «блоками». В качестве первого, весьма «нагруженного» с точки зрения культуры общения, является «блок» под общим названием «Волшебные слова». В «Скоморошине» *волшебные слова* появляются сразу, уже в первых действиях. Так, рассмотрим действие, которое происходит на границе двух государств – Турции и России. Преодолеть турецкому студенту эту границу и этот первый культурологический «рубеж» помогают именно *волшебные слова*, которые он произносит по-русски с помощью своего нового друга – русского скомороха. Ниже приводим отрывок из АВАНСЦЕНЫ (второго действия):

СКОМОРОХ: Вот я и говорю: Я – Борян! Борис! Боря!

Ты – Борян! Боря... Бора! Хорошо?

БОРА: Бора! Бора! Хорошо!

СКОМОРОХ: Очень интересно! Поехали!

БОРА: Hadi gidelim! ПАЕ... ПАЕ... ПАЕ...

ПАЕ – ха – ли! ПАЕ – хали! Поехали!

СКОМОРОХ: Смотри! Граница! А это что?

БОРА: Trafik lambası (Светофор).

СКОМОРОХ: Да-да! Интересная лампа!

СВЕТОФОР: Брр... Брр... Брр...

(показывает, что ему неприятно).

БОРА: Vak! O... (Смотри! Он...)

(показывает жестами мигание).

СКОМОРОХ: Ты послушай! Он же говорит!!!

БОРА: Горит!

СКОМОРОХ: Да-да! И горит, и говорит!!!

Итак, на маленьком примере мы представили особенности реализации культурологического компонента в национально ориентированном пособии, дополняющем материалы базовых учебников. В данной отрывке мы видим, помимо русских волшебных слов, с помощью которых решаются коммуникативные задачи, также и иные коммуникативно значимые культурологические компоненты. И главным (определяющим) можно назвать феномен любимого для русских национального персонажа *скомороха*. По нашему мнению, *скоморох* – это тот символ, который, с одной стороны, реально выстраивал русскую культуру ещё с исторических времён (излюбленная иностранцами матрёшка в русской культуре появилась только во второй половине XIX века), с другой – явился тем интегрирующим фактором, который способен формировать необходимую для нас межкультурную платформу. Это происходит потому, что в турецкой национальной культуре также существовал и благотворно воздействовал на формирование культуры очень похожий персонаж. Речь скомороха с его шутками-прибаутками весьма импонирует турецким студентам. Они с интересом включаются в речеворчество и предлагают свои варианты, оживляющие театральное действие (а вместе с ним и учебный процесс). Вот один из этих вариантов (курсивом выделена часть дискурса, которую придумали сами турецкие студенты в дополнение к стандартному «знакомству»):

ДЕВУШКА: Меня зовут Аня. А Вас?

ЮНОША: Меня – Саня.

ДЕВУШКА: Очень приятно!

ЮНОША: Тоже очень приятно.

БОРА: Я тоже так могу. Меня зовут Бора (подходит к девушке).

ДЕВУШКА: Саня, какое интересное имя! (берёт юношу под руку и уходит).

СКОМОРОХ: Ну, Бора, ты делаешь успехи! Жаль только, нет девушки...

Итак, данные примеры демонстрируют обучающий ресурс культурного компонента в учебном процессе турецких студентов, изучающих РЯ. В данном процессе всё шире и шире становится та динамическая, культурно значимая, основа, на которой выстраиваются и укрепляются контакты людей разных национальностей.

Примечания

¹ Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков (курс лекций). М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1992. 148 с.

² Журавлёва Л.С. и др. Русский язык. Практический курс для начинающих. М.: АРСИС ЛИНГВА, 1993. 365 с.

³ Мухаммад Л.П., Аичи М., Чайлак Х. «Скоморошина. Или приключения Боря». Урок-спектакль. Учебное пособие по обучению разговорной речи турецких студентов (начальный этап обучения). Стамбул, 2016. 124 с.

⁴ Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся (методическое пособие). М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1989. 99 с.

Muhammad L.P.,

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

INTERCULTURAL COMPONENT AS A FACTOR OF THE SUCCESS OF A NEW TYPE OF TEXTBOOK (LEVELS A1, A2)

The article is devoted to intercultural communication, in particular, to the educational communication in Russian in the Turkish classroom (levels A1 and A2). In order to organize a successful intercultural communication, a new type of textbook «Skomoroshina» is used. The novelty in the textbook in the teaching system is that educational speech activity takes place in the context of the powerful intercultural field. This field is formed due to the step-by-step expansion of the intercultural component: first, at the level of students' knowledge, and secondly, at the level of the skills, actions, patterns of speech behavior and cliché. Integration of this cognitive-speech resource occurs within the framework of a specially developed scenario with the interactive support of the teacher and the students.

Keywords: intercultural communication, Turkish students, lingvocultural component, intercultural field, preparation of play.

Нефедьева Валентина Сергеевна,

Тверской государственный технический университет, Россия,
nefedjevavs@mail.ru

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ В ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Интонация включена в содержание обучения иностранцев русскому языку. Формирование у иностранцев навыков интонационного оформления речи на русском языке может осуществляться с использованием специальной модели, учитывающей специфику функциональной значимости русской интонации, и комплекса упражнений. Внедрение данной модели обучения в практику преподавания РКИ на начальном этапе позволило сформировать у учащихся интонационные навыки восприятия и порождения русской речи.

Ключевые слова: русская интонация, обучение, интонационный навык, русский язык как иностранный.

Внедрение модели обучения иностранцев русской интонации в практику преподавания РКИ обусловлено значением интонационных навыков для становления языковой личности. Разработанная нами модель базируется на принципах системности, функциональности, учета действия межъязыковой интерференции, стилистической дифференциации, комплексности, поэтапного формирования навыков.¹

Результаты внедрения оценивались поэтапно по различным видам речевой деятельности: аудированию, чтению и говорению. Целью являлось определение уровня сформированности у учащихся навыков восприятия и производства параметров интонационных компонентов в соотносении с передаваемым ими значением высказывания, уровня сформиро-

ванности навыка декодирования графического изображения, например, движения тона, в звуковой с учетом смысла высказывания.

Полученные данные показывают, что обучаемые без затруднений различают интонационное оформление оппозиций «сообщение – вопрос без вопросительного слова, вопрос с вопросительным словом – переспрос, просьба – требование, вопрос без вопросительного слова – дополнительный вопрос, завершенность – незавершенность», достигая уровня правильности от 89% до 96,66%

Выявлен высокий уровень правильности идентификации сообщения, вопроса с вопросительным словом, вопроса без вопросительного слова. При этом проявлялась стабильность в идентификации всех контролируемых значений высказываний. Успешность учащихся при восприятии интонационного оформления высказываний в соотнесенности с их смыслом подтверждается показателем усредненного уровня правильности – 97,4%. Навыки интонационного оформления различных типов вопросов, просьбы, приветствия, незавершенности, переспроса, оценочного восклицания при речепорождении были сформированы на 91,43%. Полученные данные показывают, что навыки восприятия интонационного оформления речи формируются быстрее и более успешно, чем навыки их производства.

Степень сформированности навыка интонационного оформления сообщения, обращения, приветствия, различных видов вопроса, требования, просьбы, восклицания устанавливалась в ходе выполнения учащимися заданий на ролевое чтение диалога. Показатели правильности в этом случае варьируются в пределах от 66,66% (при оформлении восклицания) до 100% (при передаче сообщения, обращения, приветствия, переспроса).

Для проверки уровня сформированности навыков интонационного оформления диалогической речи на русском языке учащимся предлагалось побеседовать друг с другом на определенные лексические темы в пределах десяти реплик. В результате слухового анализа аудиозаписи диалогов учащихся был установлен уровень правильности интонационного оформления использованных учащимися высказываний, передающих обращение, приветствие, вопрос с вопросительным словом, вопрос без вопросительного слова, дополнительный вопрос, переспрос, сообщение, восклицание с оценкой. Отмечается естественность произнесения, эмоциональная насыщенность, характерная для разговорного стиля речи на русском языке. Подсчитанный усредненный уровень правильности фиксирует хороший показатель степени сформированности навыков интонационного оформления монологической речи – 88,88%.

Подсчитанное значение усредненного уровня правильности выполнения всех заданий итогового контроля (90,44%) позволяет утверждать, что учащиеся достигли значительных показателей, свидетельствующих о высокой степени сформированности у них навыка интонационного оформления речи на русском языке.

Также определялся усредненный индивидуальный уровень правильности выполнения заданий итогового контроля каждым учащимся. Полученные результаты показывают, что систематическое использование в практике обучения учебных материалов, включающих комплекс упражнений для формирования навыков интонационного оформления речи на русском языке^{2,3}, и текущего контроля⁴, результаты которого информировали о достижении промежуточных целей обучения, позволяло своевременно корректировать и индивидуализировать учебный процесс.

Для определения динамики формирования интонационных навыков у учащихся и проверки прогностической ценности теста интонационной чувствительности⁵ было проведено сравнение результатов его выполнения учащимися с результатами текущего и итогового контроля. Полученные данные показывают, что уровень интонационной чувствительности учащихся с момента его определения до завершения обучения значительно повысился (с 70% до 97,47%). Прогнозируемая успешность обучения учащихся подтвердилась: учащиеся, имевшие наиболее высокие результаты при установлении уровня их интонационной чувствительности (77,5% и 70%), при выполнении итогового контроля достигли также высоких показателей уровня правильности (96,03% и 97,47%).

Динамика становления интонационного навыка у учащихся прослеживается также при сравнении некоторых результатов выполнения заданий на восприятие и производство интонационного оформления речи при проведении текущего и итогового контроля. Отмечается значительный рост всех показателей. Так, своевременная диагностика затруднений учащихся при идентификации дополнительного вопроса и использование предречевых и речевых упражнений для формирования гибкости соответствующего навыка способствовали улучшению показателя правильности почти в три раза. Уровень правильности интонационного оформления дополнительного вопроса увеличился на 40% и при речепроизводстве. Показатели интонационного оформления речи при чтении также возросли по всем сравниваемым параметрам, что свидетельствует об эффективности используемого при обучении комплекса интонационных упражнений. С учетом полученных данных можно утверждать, что за время после проведения текущего контроля увеличился уровень правильности интонационного оформления учащимися речи на русском языке как при восприятии, так и при ее порождении. Если усредненный уровень правильности выполнения заданий текущего контроля составлял 86,72%, то усредненный уровень правильности выполнения итогового контроля достиг 90,44%.

Таким образом, внедрение модели обучения иностранцев русской интонации позволило в целом достичь положительных результатов при формировании навыков интонационного оформления речи у учащихся подготовительного отделения факультета международного академического сотрудничества Тверского государственного технического университета.

Примечания

¹ Грязнова В.В., Нефедьева В.С. Обучение представителей Юго-Восточной Азии фонетике и интонации русской речи на начальном этапе: методические указания. Тверь: ТвГТУ, 2015. 32 с.

² Грязнова В.В., Нефедьева В.С. «Сразу заговорят!» Учебное пособие для представителей Юго-Восточной Азии по фонетике и интонации русской речи (начальный этап). Тверь, 2015. 96 с.

³ Нефедьева В.С., Лузикова С.Н., Сварчевская Т.В., Грязнова В.В., Варламова В.Н., Харитонова Н.В. Это наш язык. Элементарный уровень: учебник русского языка / под ред. В.С. Нефедьевой. Тверь, ТвГТУ, 2017. 240 с.

⁴ Нефедьева В.С. Промежуточный контроль успешности экспериментального обучения иностранцев русской интонации на начальном этапе // Международный научный журнал «Символ науки». 2017. № 3. С. 139–142.

⁵ Нефедьева В.С. Тестирование интонационной чувствительности при обучении иностранцев русской интонации // Научное периодическое издание CETERIS PARIBUS. 2016. № 11. С. 31–33.

Nefedieva V.S.,
Tver State Technical University

THE INTRODUCTION OF A MODEL OF TRAINING OF RUSSIAN INTONATION IN THE PRACTICE OF TEACHING RFL AT THE INITIAL STAGE

The tone is included in the content of teaching Russian as a foreign language. The formation of foreigners' skills of design intonation of speech in Russian can be carried out using special model, tailored to the functional importance of Russian intonation and exercise program. The implementation of this model of learning into the practice of teaching RFL at the initial stage helped to formulate the students' intonation skills of perception and generation of Russian speech.

Key words: Russian intonation, teaching, intonation skill, Russian as a foreign language.

ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ В ПСКОВСКОМ РЕГИОНЕ: ОТ АДАПТАЦИОННОГО «КУРСА ВЫЖИВАНИЯ» К ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМУ ПРОЕКТУ¹

В статье представлена концепция адаптации иностранных студентов в регионе обучения, построенная на принципах комплексности и поэтапности. Рассматриваются адаптационные мероприятия и их учебно-методическое обеспечение на всех уровнях предвузовской подготовки иностранных студентов. Особое внимание уделяется способам репрезентации регионально маркированного языкового материала. Показаны функции тьютора в данном процессе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурная адаптация, лингвокраеведение, адаптационный курс, учебная экскурсия, тьюторская деятельность.

Проблемы адаптации иностранных учащихся получают широкое освещение в научно-методической литературе: обсуждаются методы адаптации¹, результаты адаптационного процесса оцениваются и прогнозируются², большое внимание уделяется социокультурным аспектам адаптации иностранных студентов³, в том числе применительно к конкретному этноязыковому контингенту⁴. Региональные аспекты этого процесса требуют особого рассмотрения, т.к. процесс лингвокультурной адаптации иностранных студентов протекает в условиях конкретного региона, и базой для формирования их страноведческих знаний становится именно этот регион⁵.

Базовые учебники русского языка как иностранного (РКИ) для начального этапа обучения по понятным причинам не могут включить материал о многочисленных российских регионах. К тому же они не ориентированы на решение адаптационных проблем в короткие сроки. Эту задачу решают специальные адаптационные курсы, например, разработанный Н.М. Кожевниковой курс, реализуемый в МАДИ⁶, который также, в соответствии с замыслом автора, не привязан к конкретному городу. Региональные концепции адаптации иностранцев и адаптационные учебные материалы по РКИ, разработанные на материале г. Владимира⁷, Саратова⁸, Санкт-Петербурга⁹, ориентированы на учащихся с базовым и выше уровнем владения русским языком.

Наш подход к решению проблем лингвокультурной адаптации иностранных студентов базируется на принципах преемственности, поэтапности и комплексности. Вводный регионально ориентированный адаптационный курс в этой системе продолжают лингвокраеведческие материалы для элементарного, базового и 1-го сертификационного уровней, модуль регионального содержания в курсе страноведения и экспериментальный факультативный курс лингвокраеведческой направленности для студентов предвузовского гуманитарного профиля. На всех этапах реализации этого адаптационного комплекса используются различные формы работы, а объем и сложность лингвокраеведческого материала соотносится с уровнем языковой подготовки учащихся.

Отличительной особенностью лингвокультурной адаптации иностранцев в ПсковГУ является то, что в этот процесс вовлечены не только иностранные студенты и преподаватели РКИ, но и будущие преподаватели – магистранты программы «Теория и методика обучения русскому языку как иностранному» и аспиранты (специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания: Русский язык как иностранный). Инновационной формой их педагогической практики является работа в качестве тьюторов-преподавателей, которые в рамках контролируемой самостоятельной работы иностранных студентов проводят занятия адаптационного курса, следуя рабочей программе дисциплины и в то же время проявляя методическую креативность, разрабатывая экспериментальные модели репрезентации лингвокраевед-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 17-16-60001, а(р).

ческого и лингвострановедческого материала, а кроме того помогают иностранным студентам решать бытовые проблемы, оптимизируют их интеграцию в учебный процесс, зная его с позиций студента и с позиций будущего преподавателя¹⁰, знакомят с городом, используя специально разработанные экскурсионные материалы. Таким образом, решается проблема планирования учебного процесса – адаптационный курс проводится тьютором в часы самоподготовки параллельно с основным курсом русского языка, который ведет преподаватель – как правило, руководитель педпрактики магистрантов.

Что касается программы адаптационного курса, то она включает традиционные темы «Знакомство», «Урок русского языка», «Общежитие», «Город», «Магазины, покупки» и т. п. При освоении темы «Город» закладываются основы регионально ориентированных параметров лингвокультурной компетенции иностранцев, которые на следующих этапах обучения окончательно формируются и совершенствуются: умение ориентироваться в топографическом и топонимическом пространстве города; владение языковыми средствами (в том числе городской топонимией), необходимыми для осуществления коммуникации в социально-бытовом и культурном пространстве города; владение лингвокраеведческими знаниями (факты истории и культуры страны и региона, отразившиеся в городской топонимии).

В рамках адаптационного курса студенты работают с картой Пскова: учатся произносить и читать названия центральных улиц и площадей города, запоминают места расположения актуальных для них городских объектов и их названия. Культурный фон городских топонимов раскрывается на этом этапе на родном языке учащихся. Магистранты-тьюторы, осуществляющие экскурсионную работу, руководствуются рекомендациями по проведению таких экскурсий¹¹. В условно-речевых упражнениях доводятся до автоматизма простейшие вопросы и ответные реплики, связанные с местонахождением какого-либо объекта, городским транспортом. Внеаудиторная работа (прогулки по городу в сопровождении тьюторов) на завершающем этапе 3-недельного адаптационного курса предполагает использование освоенных фраз в реальной коммуникации с горожанами.

На аудиторных занятиях по РКИ (основной курс) региональный материал дозированно вводится преподавателем в привязке к страноведческому материалу, представленному в основном учебнике. Так, в рамках Урока 2. учебника «Дорога в Россию – 1» (элементарный уровень)¹² на карте России уточняется расположение Пскова. Фотографии достопримечательностей Москвы и Санкт-Петербурга (Урок 4) дополняются соответствующим псковским наглядным (фотографии) и языковым (топонимы) материалом: *Псковский Кремль, Псковский университет, стадион «Электрон»* и т. п. Фотография Старого Арбата (Урок 5) позволяет провести параллель с главной пешеходной улицей Пскова – улицей Пушкина, которую называют Псковским Арбатом. По аналогии с текстом о Москве (Урок 8) строится текст о Пскове, который предъявляется для чтения с опорой на видеоряд. В этом же уроке по образцу описания Измайловского парка может быть описан Детский парк или Финский парк Пскова. Сюжетно-тематический ход авторов «Дороги в Россию» развивается при работе с материалами урока 12. Выполнив задания по тексту писем Джона и Марии – иностранцев, обучающихся в Москве, студенты знакомятся с впечатлениями о Пскове по письмам конголезца Бенуа (непривычные природные условия, пища, языковые проблемы, удаленность от семьи) и эстонки Урве, которая привыкла к снежным зимам, блюдами эстонской кухни может подкрепиться в псковском кафе «Вана Таллин», часто видится с родителями – от Пскова, где она учится, до ее дома в Эстонии всего 65 километров.

Рассказ об экскурсии по Москве (Урок 14) мотивирует студентов поговорить об экскурсиях по Пскову, проведенных тьюторами в рамках адаптационного курса.

На базовом уровне овладения русским языком экскурсионная работа с иностранными студентами также выходит на новый уровень, который отражает одно из диссертационных исследований магистрантов-тьюторов¹³. Здесь расширяется лингвокраеведческий кругозор обучающихся – пополняется запас краеведчески ценной топонимической лексики, ее культурный фон эксплицируется на русском языке, так что к завершению этого этапа студенты

готовы самостоятельно работать со статьями лингвокраеведческого словаря псковской городской топонимии¹⁴. Картотека этого словаря, составителями которого являются преподаватели, магистранты и аспиранты ПсковГУ, постоянно пополняется новыми топонимическими материалами, и отдельные иностранные студенты, проявившие интерес к этой работе, к концу предвузовской подготовки совместно с тьюторами разрабатывают пробные словарные статьи.

Региональное наполнение основного курса РКИ на базовом и 1-м сертификационном уровне также осуществляется за счет дополнительных лингвокраеведческих текстов для чтения и аудирования («Город на реке Великой», «В гости к Пушкину: музей-заповедник «Михайловское», «История Пскова: даты и события», «Галерея на Бастионной», «Сувенир из Пскова», «Кузнечный двор и Птичий дворик» и др.), они по-прежнему соотносятся с тематикой базового учебника. На 1-м сертификационном уровне появляются новые источники для лингвокраеведческого чтения: пособие «Регионы России в пословицах и поговорках»¹⁵, где культурный фон русских паремий и фразеологизмов раскрывается в сюжетных и научно-популярных текстах, отражающих историю и культуру российских регионов, и в первую очередь – псковские реалии, а также статьи лингвосоциокультурологического словаря «Актуальный молодежный лексикон: Псков – 2015-2016»¹⁶, построенные как краеведчески ориентированные учебные тексты. Необходимо отметить, что интерес к молодежному лексикону иностранные студенты начинают проявлять с самых первых дней пребывания в России. Они стихийно не без участия своих новых российских друзей усваивают наиболее употребительные молодежные сленгизмы, в том числе неофициальную городскую топонимию. Исследованию этих процессов также посвящено одно из диссертационных исследований магистрантов-тьюторов¹⁷. Интерес к неформальной лексике, наблюдающийся у иноязычного контингента студентов, направляется в лингвокраеведческое русло (от неофициальных наименований к официальным и их культурному фону) и корректируется – уточняются сферы и ситуации употребления неофициальных топонимов, вводятся в речевую практику их официальные варианты. Таким образом, будущие филологи-иностранцы уже на предвузовском этапе подготовки видят интересную исследовательскую перспективу и совместно с магистрантами могут поучаствовать в групповых проектах, например, разрабатывая материал молодежного лексикона в сопоставлении с родным языком.

Контингенту будущих филологов адресован и экспериментальный, также разработанный магистрантами, факультативный курс «Язык и культура Псковщины»¹⁸. Он предлагается студентам на заключительном этапе предвузовской подготовки и знакомит их с понятием «псковские говоры», Псковским областным словарем и его картотекой, фольклорным архивом Лаборатории региональных исследований и адаптированными текстами псковских сказок, деревенскими свадебными обрядами и праздником «Псковская масленица». Таким образом, обеспечивается региональный компонент и в сфере академической адаптации – будущие студенты-филологи готовятся к восприятию курсов диалектологии и устного народного творчества, которые включают региональный материал и предлагаются студентам на 1 курсе филологического факультета. Будущим студентам других гуманитарных профилей в рамках профессионального модуля предлагается работа с материалами пособия по языку специальности¹⁹, в рамках которой также вводится региональный материал. Для будущих студентов естественно-научного направления также готовится и пособие по чтению, которое представит им природные ресурсы Псковского края.

Как показывает опыт, такое учебно-методическое обеспечение регионального компонента процесса адаптации иностранных студентов позволяет оптимизировать этот процесс, повышает интерес студентов к истории и культуре региона обучения, дает им возможность попробовать свои силы в групповых лингвокраеведческих проектах и мотивирует к такой деятельности.

Примечания

- ¹ Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Эмпирические исследования. Universitas. 2013. Т. 1. № 3. С. 33–47.
- ² Вадутова Ф.А., Кабанова Л.И., Шкатова Г.И. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Томского государственного политехнического университета. 2010. № 12. С. 123–126.
- ³ Ременцов А.Н., Казанцева А.А. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов // Alma mater. Вестник высшей школы. 2011. № 7. С. 10–14.
- ⁴ Чеснокова Н.В. К вопросу о социокультурной адаптации китайских студентов в России // Актуальные вопросы востоковедения: проблемы и перспективы: Материалы II международной заочной научно-практической конференции / под ред. Н.В. Гурьян, О.А. Трофименко. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2011. С. 244–246.
- ⁵ Бубнова Н. В. Лингвокраеведческое антропоцентрическое учебное пособие для иностранцев как источник фоновых знаний о России // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2-14. № 3-1. С. 56.
- ⁶ Кожевникова М.Н. Адаптационный курс русского языка для иностранных учащихся подготовительного факультета // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 96–100.
- ⁷ Сенаторова О.А. Лингвокультура региона как предмет изучения лингвострановедения в региональном вузе // Русский язык, литература и культура: актуальные лингвистические исследования и проблемы преподавания: материалы Международной научно-практической конференции (1-3 октября) / ред. Р.В. Лопухина. Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2002. С. 201–204.
- ⁸ Тихонова Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // Регионоведение. 2010. № 2. 149–155
- ⁹ Доминова Т.Н. Критерии отбора лексики для лингвокраеведческого минимума «Санкт-Петербург» // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». 2011. № 4 (136). С. 211–214.
- ¹⁰ Никитина Т.Г. Адаптационный курс русского языка для иностранцев: региональный компонент и формы организации // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции 3 июля 2015 г.: в 6 ч. / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева Е. П., 2015. Ч. VI. С. 68–71.
- ¹¹ Варламова М.П. Русское путешествие для англоязычных студентов: пособие по чтению. Псков: Логос, 2011. 150 с.
- ¹² Антонова Е.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). М.: ЦМЦ МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. 344 с.
- ¹³ Козик А. Н. Учебная экскурсия как средство социокультурной адаптации иностранных студентов // Молодежь – науке: материалы молодежных научно-практических конференций Псковского государственного университета по итогам научно-исследовательской работы в 2014/2015 году. Т. 6. / отв. ред. И.М. Федотов. Псков: ПсковГУ, 2015. С. 72–74.
- ¹⁴ О чем рассказывают городские названия. Учебный лингвокультурологический словарь / сост. М. П. Варламова, Г.В. Галактионова, Л.С. Головина и др. Псков: Логос, 2012. 144 с.
- ¹⁵ Роголёва Е.И., Никитина Т.Г. Регионы России в пословицах и поговорках. Лингвострановедческий словарь. Псков: Логос, 2016. 126 с.
- ¹⁶ Никитина Т.Г., Роголева Е.И. Актуальный молодежный лексикон: Псков – 2015-2016. Лингвосоциокультурологический словарь. Псков: Логос, 2016. 180 с.
- ¹⁷ Кочелаева И.С. К вопросу о лингвокультурологической репрезентации молодежного языка и культуры иноязычным студентам // Молодежь – науке: материалы молодежных научно-практических конференций Псковского государственного университета (2015/2016 г). Т. 1. / отв. ред. В.А. Дмитриев. Псков: ПсковГУ, 2016. С. 117-118.
- ¹⁸ Муратова М.И. Лингвокультурологический потенциал народной сказки (в аспекте обучения иностранных студентов-филологов) // Молодежь – науке. Материалы молодежных научно-практических конференций Псковского государственного университета (2015/2016 г.) Том. 1. /Отв. ред. В. А. Дмитриев. Псков: ПсковГУ, 2016. С. 128-130.
- ¹⁹ Введение в язык специальности (педагогика, юриспруденция, социальная работа): пособие для иностранных студентов. Базовый уровень / под ред. Т.Г. Никитиной. Псков: ЛОГОС, 2013. 144 с.

FOREIGN STUDENTS IN PSKOV REGION: FROM THE ADAPTATION "SURVIVAL COURSE" TO RESEARCH PROJECT IN REGIONAL LINGUISTICS

The article presents the concept of adaptation of foreign students in the region of study. The concept is based on the principles of comprehensiveness and gradualism. The adaptation measures and methodological support are presented on all levels of pre-University training of foreign students. Special attention is paid to ways of representation of regional language material. The function of the tutor in this process is shown.

Keywords: Russian as a foreign language, linguocultural adaptation, regional linguistics, adaptation course, educational excursion, tutor activity.

Никитина Екатерина Владимировна,
кафедра русского языка № 3
факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин,
Российского университета дружбы народов, Россия,
niekaterina@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЖУРНАЛИСТИКА» НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

В статье описано обучение иностранных граждан языку специальности «Журналистика» на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН. Действующие в настоящее время методические материалы (учебно-календарные планы, учебные пособия) соответствуют цели обучения языку данной специальности. Рассмотрено учебное пособие «Основы журналистики», предназначенное для иностранных учащихся специальности «Журналистика».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык специальности, журналистика, учебное пособие.

Главным условием успешной учёбы иностранного студента в российском вузе является владение языком выбранной им специальности, коммуникативная компетенция в учебно-научной сфере. В связи с этим важнейшим компонентом процесса обучения русскому языку иностранных граждан на этапе предвузовской подготовки стал язык специальности.

Обучение языку специальности направлено на формирование у иностранных учащихся языковых и коммуникативно-речевых компетенций, необходимых в их учебно-научной деятельности. Они должны научиться реализовывать свои коммуникативные задачи в различных ситуациях учебно-научной сферы: на лекции, на практическом занятии, на зачете, экзамене и т.п.

Минимальные обязательные требования к I уровню владения русским языком с учетом профессиональной ориентации учащихся содержатся в Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному¹.

Целью обучения языку специальности на факультете РЯиОД РУДН является овладение русским языком в объеме, представленном в данном стандарте.

На кафедре РЯ № 3 факультета РЯиОД РУДН осуществляется подготовка по русскому языку иностранных учащихся гуманитарных специальностей. Особое внимание в учебно-методической работе кафедры уделяется обучению языку специальности.

Профессиональный модуль преподается в соответствии с разработанными преподавателями кафедры РЯ № 3 учебно-календарными планами по научному стилю речи². В них представлено описание содержания обучения, знание которого необходимо для удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся в учебно-научной сфере общения и обеспечивает достижение ими I сертификационного уровня владения русским языком.

В рассматриваемых учебно-календарных планах указано, на какой неделе следует вводить язык специальности и какие учебные пособия необходимо использовать. Процесс обучения языку специальности описан по неделям. Рекомендован подлежащий изучению еженедельно за определённое количество часов учебный материал, а именно: содержащиеся в изучаемой теме лексические единицы и морфологические категории; задания, сгруппированные по принципу их предназначенности для обучения аудированию, говорению, чтению или письму; коммуникативно-функциональные блоки, свойственные научному стилю речи. Также определен вид поэтапного контроля, проводимого по окончании изучения программных тем. Обозначено содержание итогового контроля. Представлена система оценки качества освоения учебной программы учащимися, основанная на шкале 100 баллов.

Далее подробно опишем обучение по профессиональному модулю «Журналистика» иностранных учащихся факультета РЯиОД.

Согласно учебно-календарным планам, обучающиеся по специальности «Журналистика» начинают заниматься научным языком в первом семестре с седьмой недели. Введение в язык специальности осуществляется на материале всеобщей истории с использованием учебного пособия «По страницам русской истории»³. На материале истории студенты изучают лексику и базовые коммуникативно-функциональные модели, свойственные научному стилю речи. Это в какой-то степени способствует подготовке учащихся к восприятию содержания курса истории России, который начинается в группах специальности «Журналистика» с девятой недели.

Первые две недели обучению языку специальности уделяется 6 часов в неделю. С десятой недели время, отводимое на него, увеличивается до 10 часов в неделю за счёт введения газетно-публицистического стиля речи, который изучается по учебному пособию «По-русски о политике».⁴ Успешное усвоение учащимися материалов данного учебного пособия позволит им самостоятельно читать минимально адаптированные или аутентичные тексты малых информационных жанров российской периодической печати. Также данный модуль способствует развитию навыков аудирования коротких теленовостей.

Кроме того, на кафедре РЯ № 3 разработан компьютерный курс «Окно в мир», который поддерживает работу по вышеназванному пособию. Он предназначен для самостоятельной работы учащихся и позволяет компенсировать недостаток аудиторного времени на работу с учебником.

Необходимо отметить, что на данном этапе обучения языку специальности допускается введение грамматического материала лексически, рассчитанное на запоминание, без объяснения правил и комментариев.

Объём времени, отводимого на изучение языка специальности, равный 10 часам в неделю, сохраняется на протяжении всего обучения студентов.

Во втором семестре учащиеся продолжают изучать газетно-публицистический стиль речи, на который отводится 4 часа в неделю. Кроме того, они приступают к изучению непосредственно языка выбранной ими специальности «Журналистика» по учебному пособию «Основы журналистики»⁵. На него отводится 6 часов в неделю.

В процессе обучения языку специальности в первом и втором семестрах предполагается проведение различных видов поэтапного контроля: пересказы учебных текстов, тесты и контрольные работы по изученному материалу. Поэтапный контроль осуществляется по мере завершения изучения программных тем и позволяют оценить уровень их усвоения учащимися.

В конце каждого семестра проводится зачёт, включающий в себя комплексную проверку сформированности навыков и умений в письменной (контрольная работа) и устной (чтение и пересказ текста общенаучной тематики) речи учащихся.

Далее подробно рассмотрим учебное пособие «Основы журналистики», которое вместе с другими пособиями позволяет учащимся овладеть всеми видами речевой деятельности на

материалах научного и газетно-публицистического стилей речи, которые и представляют собой язык специальности «Журналистика».

Учебное пособие «Основы журналистики» предназначено для иностранных граждан, обучающихся по специальности «Журналистика» и владеющих русским языком в объеме базового уровня. Его основная цель – формирование и развитие у учащихся первоначальной компетенции в учебно-научной сфере их деятельности.

Пособие включает в себя четыре темы, которые содержат основные сведения по изучаемой специальности. «Тематический принцип» организации учебного материала позволяет объединить обучение языку и овладение материалом по специальности.

В состав каждого урока входит несколько базовых текстов, предтекстовые и послетекстовые задания. Кроме того, все уроки содержат раздел «Грамматика», в котором предлагаются для изучения грамматические темы, определяемые морфологическими особенностями научного стиля речи: краткие страдательные причастия, пассивные конструкции, активные и пассивные причастия. Формирование грамматического навыка осуществляется с помощью тренировочных (в основном трансформационных) упражнений. Представленный в разделе «Грамматика» материал связан с содержанием уроков, что выражается в его включении в учебные тексты и задания.

Большое внимание в данном учебном пособии уделяется изучению отглагольных существительных, что связано с их активным употреблением в текстах научного стиля речи.

Вышеуказанный языковой и лексический материал представлен компактно и систематизировано в виде таблиц, что способствует лучшему восприятию и усвоению.

Базовые учебные тексты пособия имеют установку на изучающее чтение. Они составлены на основе текстов специального характера из учебников по журналистике и материалов современных российских СМИ. Для того чтобы облегчить восприятие учащимися содержания прочитанного, базовые тексты разделены на микротексты. Поясним, что под термином «микротекст» мы понимаем «относительно самостоятельные структурно-смысловые или синтактико-тематические единицы целого текста. ...объем микротекста как единицы может быть разным – от целого отдельного (самостоятельного) текста до относительно самостоятельного высказывания в рамках абзаца, сложного синтаксического целого или сверхфразового единства»⁶.

Учебные тексты сопровождаются упражнениями различной направленности.

Предтекстовые задания направлены на подготовку учащихся к пониманию текста. Они устраняют лексические и грамматические трудности, которые могут возникнуть при дальнейшем чтении нового материала.

В рассматриваемом учебном пособии работа над текстами начинается с ознакомления с новой лексикой. Каждому тексту предшествует список употребленных в нем новых слов. Первое предтекстовое задание выглядит так: а) «*Прочитайте новые слова и словосочетания. Посмотрите в словаре их значения*»; б) «*Прочитайте толкование слов и словосочетаний. Попробуйте понять их без словаря*». После заданий следуют списки слов с указанием правильного ударения. Новые слова обычно вводятся в составе словосочетания, что помогает учащимся понять его значение и увидеть лексическую сочетаемость. В задании (б) значения незнакомых слов объясняются с помощью описания средствами русского языка, а также синонимов и антонимов (например: *читательская аудитория – люди, которые читают газеты, книги и т.д.; сведения (мн.ч.) = сообщения, новости; отрицательный ≠ положительный*).

Особое внимание в пособии уделяется изучению коммуникативно-функциональных моделей, характерных для научного стиля речи. Они всегда вводятся в составе предложений для того, чтобы обеспечить их адекватную семантизацию. Этой цели способствуют и задания, помогающие усвоить данные модели, такие, как: *Раскройте скобки и поставьте существительные в нужную форму; Напишите вопросы, на которые отвечают данные предложения; Закончите предложения*).

В пособии «Основы журналистики» присутствуют и другие предтекстовые задания по лексике, которые формируют лексический минимум по темам уроков и обогащают словарный запас учащихся.

Предтекстовые задания могут выполняться студентами как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Послетекстовые задания ориентированы на контроль понимания и активизацию введенного лексико-грамматического материала. В пособии представлены послетекстовые задания, которые обучают учащихся находить в тексте нужную информацию, отвечать на вопросы по тексту, строить собственные высказывания, передавать содержание текста, используя план и опорные слова. Особенно важными для будущих журналистов представляются речевые задания, призванные подготовить учащихся к беседе по теме, к выражению своей точки зрения по заявленной проблеме.

Значимой структурной единицей пособия является «Практическое занятие по определению жанров журналистских материалов» и тексты для дополнительного чтения. В текстах представлены биографии известных журналистов, рассказывается о работе известных российских СМИ. Эти темы могут быть интересны будущим студентам-журналистам.

В целом, пособие «Основы журналистики» способствует формированию и развитию у студентов навыков и умений чтения, письма и монологической речи.

На наш взгляд, осуществляемое на кафедре РЯ № 3 ФРЯиОД обучение по профессиональному модулю «Журналистика» обеспечивает достижение иностранными учащимися I сертификационного уровня владения русским языком и является эффективным в их подготовке к обучению на первом курсе высшего учебного заведения.

Примечания

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Н.П. Андрушина и др. М.—СПб: «Златоуст», 2000. 56 с.

² Учебно-календарные планы по научному стилю речи для иностранных учащихся гуманитарных специальностей кафедры русского языка № 3 факультета РЯиОД РУДН. Первый сертификационный уровень. Профессиональный модуль / под ред. Н.М. Румянцевой, С.В. Лучковской. М.: РУДН, 2012. 123 с.

³ Богатырева И.В., Крылова Н.Ю., Рубцова Д.Н. По страницам русской истории. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 127 с.

⁴ Румянцева Н.М., Оганезова А.Е. По-русски о политике. Ч. 1. М.: РУДН, 2011. 147 с.; Румянцева Н.М., Оганезова А.Е. По-русски о политике. Ч. 2. М.: РУДН, 2012. 161 с.

⁵ Никитина Е.В., Рубцова Д.Н. Основы журналистики. М.: РУДН, 2013. 117 с.

⁶ Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 230.

Nikitina E.V.,

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia

TEACHING LANGUAGE OF SPECIALTY «JOURNALISM» TO FOREIGN STUDENTS AT THE BEGINNER'S STAGE

The article deals with teaching language of specialty «Journalism» to foreigners at the Faculty of Russian Language and Basic Sciences (PFUR). It describes current methodical materials (training program, textbooks), analyses the textbook «Basics of Journalism» which is intended for foreign students of journalism. All the described methodical materials meet the goal of teaching language of the specialty «Journalism» to foreign students.

Key words: Russian as a foreign language, the language of specialty, journalism, textbook.

ПРОГРАММА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК ВЫРАЖЕНИЕ НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье рассматривается программа «Русский язык как иностранный. Первый сертификационный уровень (ТЭУ/В1)» по направлению подготовки 45.03.01 «Филология», составитель Е.Ю. Николенко.

Одна из основных целей освоения дисциплины «Русский язык как иностранный. Первый сертификационный уровень» – научить восприятию неадаптированного русского дискурса и его продуцированию для того, чтобы у учащихся выработалась коммуникативная свобода.

Курс предполагает широкое использование интерактивных форм обучения, в том числе с привлечением дистанционных технологий, а также использование аутентичных материалов: текстов СМИ, художественных текстов, аудиоматериалов радио и телепередач. Самостоятельная работа учащихся организуется и поддерживается тьютором.

Ключевые слова: программа, дискурс, первый сертификационный уровень, интерактивные формы обучения, дистанционные технологии.

Как известно, главным методическим документом, которым мы, преподаватели, руководствуемся в своей работе по обучению иностранному языку, является Государственный Образовательный стандарт, который представляет собой лингвометодическое описание целей обучения в конкретных условиях. Именно на основе образовательных стандартов создаются программы, учебники и учебные пособия.

Программы по русскому языку как иностранному, действовавшие в нашей стране до 90-х годов, не менялись десятилетиями. Это было связано с тем, что методическая схема и учебники, создававшиеся в их рамках, жёстко задавали учебный процесс. Преподаватель не имел права сам выбрать учебник или учебное пособие.

В стране существовала лишь одна программа по русскому языку как иностранному для вузов, которая имела статус государственного директивного документа и устанавливала единый стандарт образования. Поэтому действовавшая программа не содержала практически никакой новой информации, отличной от той, которая была представлена в книге для преподавателя к учебно-методическому комплексу, действовавшему на территории всей страны в тот или иной период. Потребность методистов и преподавателей в такой программе была минимальной.

В 90-е годы 20 века условия обучения русскому языку как иностранному кардинально изменились. Сейчас мы работаем в условиях вариативности и многообразия форм и возможностей изучения русского языка как иностранного, альтернативности учебных пособий, а следовательно, и авторских интерпретаций методических концепций¹. И программа по предмету играет особую роль, а ее содержание и структура должны в полной мере отражать новые тенденции в методике преподавания. В противном случае она не сможет служить основой для функционирования и совершенствования всей системы обучения языку. В новых условиях обучения иностранным языкам программа упрочила свои позиции как средство обучения.

В программе дается перечень знаний, навыков, умений, которые должны быть усвоены за отведенное для занятий время, определяются цели и задачи обучения. Значительное место отводится изложению учебного материала (лексика, грамматика, фонетика, темы и ситуации общения), приводится список учебных пособий и литературы для чтения, формулируются конечные требования к уровню владения языком.²

Современная программа не такая жёсткая, как раньше, она лишь намечает основные направления в достижении целей, достаточно открыта для изменений и адаптации к конкретным условиям обучения.

Кроме того, современная программа часто ориентирована на конкретный курс обучения. Такие программы получили название авторских.

Предлагаемая Вашему вниманию авторская программа по русскому языку как иностранному «Русский язык как иностранный. Первый сертификационный уровень (ТЭУ В1)» ориентирована на учебник Г.М. Лёвиной, Е.Ю. Николенко «Владимир 2»³ в качестве базового пособия, но может служить методическим метром и при выборе в качестве базового другого учебника.

Главная цель учебника «Владимир-2» – научить восприятию и продуцированию **неадаптированного** русского дискурса.

Как показывает анализ современных учебников русского языка, они учат выражать согласие, несогласие с мнением собеседника, сомнение в правильности высказывания и т.д., но не учат русскоязычному оформлению тех мыслей, по поводу которых нужно выражать согласие-несогласие, т.е. не обеспечивают словарем.

Чтобы выразить мысль на чужом языке, недостаточно знания грамматических правил. Необходим лексический запас, *умение ориентироваться в функциональных стилях, умение переключаться с одного стиля на другой*. Чем сложнее мысли, тем более богатый словарь необходим, чтобы их адекватно выразить. Поэтому первоочередной задачей **основного** курса мы считаем **расширение словаря**. Мы решаем ее с помощью художественных, публицистических и научно-популярных текстов. Если в учебниках для элементарного и базового уровня все тексты составлены авторами, в этих текстах должны быть выверены каждое слово и каждая словоформа, тексты наполняются тем лексико-грамматическим материалом, который в данный момент изучается, то в учебнике для первого сертификационного уровня учащихся нужно погрузить в море русского дискурса. В книге «Владимир 2» это «море» представлено фрагментами произведений русской художественной литературы (М. Булгаков, М. Зощенко, В. Токарева, М. Анчаров, Э. Успенский и т.д.), публицистическими и научно-популярными текстами.

Таким образом, происходит не поступательное, постепенное движение, медленное расширение словарного запаса, а скачок от построенного текста к оригинальной художественной и публицистической литературе. Это принципиально другой объем словаря, другой уровень языка, выход в реальный дискурс.

Мы предлагаем тексты, принадлежащие к разным функциональным стилям (под термином **функциональный стиль** мы, вслед за М.Н. Кожинной, понимаем "своеобразный характер речи той или иной социальной ее разновидности, соответствующей определенной сфере общественной деятельности и соотносительной с ней форме сознания, создаваемый особенностями функционирования в этой сфере языковых средств и специфической речевой организацией"⁴).

Мы предлагаем художественные публицистические, научно-популярные тексты, чтобы сформировать представление о стилевой дифференциации и первичные навыки трансформации из одного стиля в другой, например, из публицистического в разговорный. Вслед за Л.П. Клобуковой мы считаем «важнейшей задачей современной коммуникативно ориентированной методики преподавания РКИ целенаправленное формирование у учащихся явлений зрелой диглоссии»⁵. Диглоссия – это "явление, заключающееся в том, что члены одного и того же языкового общества, владея разными коммуникативными подсистемами – языками, диалектами, стилями, – пользуются то одной, то другой в зависимости от социальных функций общения"⁶.

Адаптация текстов минимальная и, в основном, за счет сокращения. Создатели учебника стремились максимально сохранить авторский стиль в используемых фрагментах, авторский словарь, а также элементы, определяющие принадлежность текста к тому или иному

функциональному стилю. Нельзя упускать из виду, что язык художественного текста выполняет еще и эстетическую функцию, которая играет не последнюю роль в повышении мотивации изучения русского языка. Повышение мотивации приобретает особую актуальность на этапе первого сертификационного уровня, когда у учащихся уже сформированы навыки бытового общения и им кажется, что «они все знают».

Выучить все слова, обеспечивающие реальный дискурс, за тот период времени, на который рассчитан учебник, невозможно. Поэтому на уроках русского языка мы учим ориентироваться в незнакомом тексте, не бояться новых лексем, находить ключевые слова. Эти навыки формируются с помощью системы упражнений ⁷.

В связи со всем вышеизложенным **целями** освоения дисциплины «Русский язык как иностранный. Первый сертификационный уровень (ТЭУ В1)», на наш взгляд, являются:

- сформировать у учащихся практические языковые навыки и речевые умения для достижения уровня владения русским языком, позволяющим им удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах;

- научить восприятию неадаптированного русского дискурса и его продуцированию для того, чтобы у учащихся выработалась коммуникативная свобода.

Объявление таких целей ставит перед нами следующие **задачи**:

- расширить словарь учащихся на базе художественных, публицистических и научно-популярных аутентичных текстов;

- сформировать представление о функциональных стилях русского языка;

- выработать первичные навыки переключения с одного стиля на другой;

- научить работе с неадаптированным текстом;

- научить составлять представление о содержании текста в целом;

- научить языковой догадке на уровне общечеловеческого когнитивного пространства и на уровне ситуационных моделей;

- сформировать умения определения значений незнакомых слов по контексту;

- сформировать умения опознавания интернациональной лексики в русском написании;

- сформировать умение анализа синтаксических конструкций.

В результате освоения дисциплины учащиеся должны овладеть

- навыками чтения и понимания аутентичных текстов или текстов с минимальной адаптацией, понимания основной и дополнительной информации, содержащейся в тексте;

- навыками написания монологического текста репродуктивно-продуктивного характера в соответствии с заданной коммуникативной установкой, написания монологического текста репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с заданной коммуникативной установкой и изученным лексико-грамматическим материалом;

- навыками понимания информации (темы, основного содержания и коммуникативных намерений, главной и дополнительной информации каждой части сообщения с достаточной глубиной, полнотой и точностью) диалогов и монологов в ситуациях социально-бытовой, социально-культурной, учебной и частично социально-деловой сфер общения;

- навыками участия в диалогах в ситуациях повседневного бытового общения, поддержания беседы, в частности, диалогах-сообщениях, диалогах-расспросах, диалогах-побуждениях;

- грамматическими и лексическими навыками, необходимыми для оформления высказываний в соответствии с коммуникативными намерениями в ситуациях социально-бытового, социально-культурного, учебного и частично социально-делового общения;

- лексическим минимумом первого сертификационного уровня в объеме 2300 единиц.

Таким образом, опираясь на современный характер программы по изучению русского языка как иностранного, оказывается возможным уже на первом сертификационном уровне

не только вводить обучаемых в реальное речевое общение, но и начинать эффективное освоение ими различных языковых стилей – как в плане их понимания, так и использования.

Примечания

¹ Методическое письмо. О преподавании иностранного языка в условиях введения Федерального компонента государственного стандарта общего образования. URL: <http://textarchive.ru/c-1625408.html>

² Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 223.

³ Лёвина Г. М., Николенко Е.Ю. «Владимир 2». СПб.: Златоуст, 2003. 144 с.

⁴ Кожина М. Н. Стилистика русского языка. М.: «Просвещение», 1983. С. 49.

⁵ Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики в сборнике Язык, сознание, коммуникация / под ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. М.: «Филология», 1997. Вып. 1. 192 с.

⁶ Крысин Л. П. Владение разными подсистемами языка как явление диглоссии // Социально-лингвистические исследования. М.: Науча, 1976. 232 с.

⁷ Лёвина Г.М., Николенко Е.Ю. Разница в методических подходах при обучении РКИ на базовом и первом сертификационном уровнях // Мир русского слова. СПб.: Изд-во МИРС. 2004. № 2. С. 41–45.

Nikolenko E.Yu.,

Moscow State University n/a M.V. Lomonosov

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE PROGRAM AS THE EXPRESSION OF TEACHING METHODS

The article discusses the program “Russian as a foreign language. First certification level (TEU/B1)” in the direction of training 45.03.01 “Philology”, compiled by E. Y. Nikolenko. One of the main goals of the development of the discipline “Russian as a foreign language. The first certification level” is to teach the perception of non-adapted Russian discourse and its production in order to develop students' communicative freedom. The course involves extensive use of interactive forms of learning, including with the involvement of remote technologies, and the use of authentic materials: texts, media, literary texts, audio materials, radio and TV programs. Independent work of students is organized and supported by a tutor.

Key words: discourse, the first certification level, interactive learning, e-learning technologies.

Оганезова Алла Евгеньевна,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,
allarudn@rambler.ru,

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ («ЖУРНАЛИСТИКА») НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Приобретение учащимися навыков профессиональной коммуникативной компетенции на довузовском этапе обучения является одним из определяющих факторов успешности обучения в дальнейшем. Использование в учебном процессе новейших информационных, мобильных технологий, учебных пособий нового поколения и т.д. в значительной степени способствует эффективному решению стоящих перед преподавателем задач. В статье описываются актуальные методы и средства обучения языку специальности («Журналистика») с учетом интенсификации учебного процесса, специфики данной отрасли знания и т.д.

Ключевые слова: формирование профессиональной коммуникативной компетенции, методы и средства обучения

Обучение иностранных учащихся языку специальности на начальном этапе – одна из важнейших методических задач, которую решают преподаватели-русисты в своей профессиональной деятельности на протяжении всей истории существования методики преподавания русского языка как иностранного. Е.И. Мотина справедливо отмечала, что «в этот период создается языковая база для последующего обучения специальности, и от успешного реше-

ния вопросов организации и методики обучения языку специальности на этом этапе в дальнейшем во многом зависит успех овладения студентами специальными и профилирующими дисциплинами в вузе»¹

Для иностранных учащихся, получающих высшее образование в России, русский язык, прежде всего, является средством овладения своей научной специальностью, языком профессии. Как показывает опыт, процесс освоения грамматической системы русского языка и овладения общеупотребительной лексикой учащимися, находящимися в условиях естественной языковой среды, проходит во многом успешнее процесса освоения ограниченной в употреблении научной речи. Поэтому, чтобы успешно выполнить непростую задачу формирования профессиональной компетенции в ходе преподавания РКИ на начальном этапе (уровни А1, А2, В1), преподавателю-русисту необходимо учитывать ряд факторов, оказывающих влияние на процесс овладения учащимися языком специальности. К таким факторам можно отнести *специфику* изучаемой области знаний, *интенсификацию* процесса обучения, глобальную *информатизацию* современного общества, и, как следствие, *информатизацию образования* и др.

Для примера рассмотрим некоторые методические аспекты преподавания языка специальности будущим журналистам.

Наряду с другими гуманитарными науками, изучающими человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности, «Журналистика» имеет свою специфику.

Журналистика – одна из наиболее активно развивающихся отраслей знания среди общественных наук. Необходимо постоянно, что называется «держать руку на пульсе» в процессе обучения языку специальности будущих журналистов. Так, например, с развитием и распространением Интернета в конце XX века появилась *интернет-журналистика*, как новая ее разновидность. В последнее время прочно входит в журналистику и такое понятие как *мультимедийная журналистика*, которая представляет собой медиапродукт, сочетающий в себе несколько форматов: текст, фото, видео, интерактив, информационную графику.

Нельзя не учитывать и многопрофильность журналистики, которая обуславливает ее тесную связь с другими смежными науками: культурологией, историей, литературой, политологией и т.д. Следовательно, чрезвычайно важно сформировать коммуникативную компетенцию будущего журналиста во многих областях знаний, чтобы в дальнейшем подготовить специалиста, обладающего широкой эрудицией в культурно-исторической и общественно-политической сфере общения.

Характерной особенностью журналистики является оперативная реакция на различные события в стране и в мире, что заставляет преподавателя-практика, обучающего студента языку специальности, реализовывать в учебном процессе принципиально новые модели обучения с использованием новейших компьютерных технологий.

В последнее время перед преподавателями РКИ РУДН остро стоит вопрос интенсификации процесса обучения иностранных студентов языку специальности. Процесс преподавания заметно осложняется практикой позднего заезда учащихся. Ранее в своей статье «О внеаудиторной работе как форме адаптации иностранных студентов»² мы отмечали, что «за сравнительно небольшой срок (7-9 месяцев) необходимо обеспечить усвоение иностранными студентами совокупности знаний по русскому языку и другим дисциплинам в объеме достаточном и необходимом для дальнейшего обучения в вузе на основных факультетах. В результате серьезные учебно-методические задачи приходится решать в условиях интенсификации учебного процесса. Интенсификация учебного процесса – сложная методическая задача, включающая важнейшие лингвистические, психологические, социокультурные и другие аспекты, конечной целью которой является достижение максимального усвоенного учебного материала за минимальный срок».

В подобных обстоятельствах успешному овладению языком специальности иностранными учащимися способствует *комплексный подход* в выборе средств и методов обучения.

Наряду с использованием традиционных учебных пособий на бумажном носителе, их электронных версий, привлечением компьютерных технологий и других дидактических материалов, важна быстрая адаптация иностранцев к условиям проживания в новой стране, к особенностям быта, культуры и национальных традиций. Практика преподавания РКИ доказала невозможность «адекватной коммуникации на изучаемом языке, если этот язык изучается только как новый код, в отрыве от выражаемой им национальной культуры»³. К нашему глубокому убеждению, подтвержденному практикой, лингвострановедческие знания превращают учебный процесс в более разносторонний и глубокий, а речевые навыки студентов становятся более прочными, свободными и долговременными. Но возникает вопрос: как в условиях дефицита аудиторного учебного времени учащимся усвоить такой объем знаний? Опыт показывает, что в подобной ситуации целесообразнее всего сочетать занятия в аудитории с внеаудиторной и самостоятельной работой студентов, что в значительной степени оптимизирует процесс обучения русскому языку, делает его познавательным, разносторонним и эффективным, включающим в себя развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности. С этой целью в РУДН на кафедре РКИ гуманитарного профиля созданы и успешно применяются на практике учебно-методические пособия (бумажные и электронные версии), компьютерные программы по организации внеаудиторной и самостоятельной работы иностранных учащихся на довузовском этапе обучения.

В ряду факторов, обеспечивающих успешное овладение языком будущей специальности, учебное пособие на бумажном носителе на сегодняшний день по-прежнему занимает приоритетное место, поскольку фактически является моделью организации учебного процесса и учебного материала. На вышеупомянутой кафедре РКИ накоплен богатый опыт по созданию учебно-методического материала, обучающего языку по специальности «Журналистика», способствующего успешному формированию профессиональной компетенции учащихся уже на начальном этапе образования. Но в эпоху мощного развития компьютерных технологий и информатизации образования параллельно с учебниками на бумажных носителях все активнее используются их электронные версии. Если бумажные обучающие материалы по языку специальности чаще всего предназначены для развития навыков чтения, то компьютерные программы лучше использовать для обучения аудированию, а также во внеаудиторное время в режиме самостоятельной работы учащихся.

Для иностранных студентов, избравших своей специальностью «Журналистику», самой актуальной, несомненно, является общественно-политическая сфера общения. Поэтому на довузовском этапе обучения рекомендуются следующие темы для изучения: «Органы государственной власти», «Визиты, поездки», «Встречи, приемы, переговоры». В связи с нарастающей угрозой терроризма актуальной, к сожалению, является и тема «Терроризм». Интересны, конечно, для учащихся темы «Спорт», «Чрезвычайные происшествия». «Последовательность работы по предложенным выше темам может меняться в зависимости от условия подготовки учащихся, их интересов и предпочтений. Усиление во всем мире террористических актов объясняет интерес учащихся к этой теме. И если раньше мы занимались чтением и аудированием информационных сообщений на эту тему в конце курса, то теперь она интересует студентов на первых же занятиях. Отметим, что строгой последовательности в предъявлении перечисленных выше тем нет. Они достаточно автономны».⁴

Чтение информационных сообщений начинается со знакомства учащихся с малыми информационными жанрами – «хроника», «хроникальная информация». Как известно, хроника – наиболее простой вид информации. Обычно это короткое сообщение небольшого размера от двух до пятнадцати строк. Содержание ее очень разнообразно, но на данном этапе обучения необходимо минимизировать круг тем, отобрать лишь те из них, которые дают ответ на три вопроса: где? когда? кто? (или что?). Подобные материалы служат как для развития навыков чтения, так и для работы над звучащей речью. Важно отобрать наиболее частотную лексику, обслуживающую избранную тему, и активизировать именно эту лексику. Заметим, что наряду с общеупотребительными словами в малых информационных жанрах значи-

тельное место занимают термины, которые многотемны и многопредметны, как и лексика хроники в целом. Язык этих жанров характеризуется определенным набором как общих, так и специфических синтаксических конструкций и наличием ограниченного набора фразеологических средств публицистического характера. Поэтому при коммуникации в общественно-политической сфере (чтение газет, новостных сайтов в Интернете, понимание новостных телевизионных программ) учащимся понадобятся знания основных особенностей газетно-публицистического стиля, усвоенных в той или иной мере на довузовском этапе обучения.

В данном контексте позволим себе порекомендовать один из возможных путей реализации методических задач по овладению учащимися газетно-публицистическим стилем речи – использование УМК (учебно-методический комплекс) «Окно в мир» (авторы Крылова Н.Ю., Оганезова А.Е., Румянцева Н.М.)⁵ и его постоянно обновляющейся электронной интерактивной версии. Этот комплекс был создан на базе апробированного пособия «Порусски – о политике» (ч. 1, 2) (авторы Румянцева Н.М., Оганезова А.Е.)⁶ и предназначен для журналистов и студентов других гуманитарных специальностей в рамках Первого сертификационного уровня (уровень В1). Обучение студентов чтению малых информационных жанров российских газет, развитие навыков аудирования на базе новостной телевизионной информации – это аспекты обучения учащихся, которые включены в учебно-календарные планы кафедр РКИ гуманитарного профиля. В УМК представлена инновационная методическая система работы по формированию профессиональной коммуникативной компетенции с использованием различных видов СМИ. Она включает в себя «четыре ступени формирования навыков и умений:

1. Ступень ориентации в новом лексико-грамматическом материале текста.
2. Ступень целенаправленной тренировки с целью автоматизации рецептивных операций по узнаванию и пониманию лексического и грамматического материала на базе печатного новостного текста.
3. Ступень автоматизации навыков и умений перехода от чтения новостного текста к аудированию телетекста.
4. Ступень самостоятельной работы (самостоятельного поиска) в Интернете новостных материалов.

На первом этапе используются операции в ориентировке и осознании внешних элементов трудных лексических явлений (значение слова, словосочетания) и грамматических явлений (падежных форм существительных, прилагательных, системы предикатов, выражение средств согласования и управления в составе простого и сложного предложения). Учащиеся выполняют самостоятельно повторяющиеся операции по узнаванию и запоминанию лексического и грамматического материала с целью их усвоения.

На втором этапе дискурсивные лексико-грамматические операции осуществляются на связном новостном тексте определенных информационных жанров или фрагментах текста, наиболее сложных для понимания. Это этап подготовки учащихся к овладению умением понимать новостной текст, его структуру, а также отдельные фрагменты текста, наиболее трудные с точки зрения содержания и языковой формы.

На третьем этапе формируются умения полно понимать информацию печатного текста, то есть его общее содержание и детали, языковое оформление и логико-смысловую структуру, что позволяет перейти сначала к аудированию простейших новостных телеинформаций в жанре хроник, а затем к аудированию аутентичной новостной телеинформации по изученным темам в естественных условиях её предъявления.

На четвертом этапе формируются умения самостоятельной работы с материалами Интернета⁷.

Подобного рода мультимедийный комплекс, широко использующий Интернет-ресурс, позволяет преподавателю реализовывать и выбирать различные формы и методы организации учебного процесса в зависимости от уровня подготовки учащихся, их профессиональных интересов и задач обучения, а также осуществлять контроль в виде вопросов и тестовых за-

даний, представленных в комплексе. Решая сложную методическую задачу формирования у иностранных студентов коммуникативной компетенции в социокультурной и общественно-политической сферах общения в чтении и аудировании новостных текстов на этапе Первого сертификационного уровня (B1), УМК удачно, на наш взгляд, соединяет возможности различных типов СМИ и предлагает оптимальную, с точки зрения авторов, систему обучения медиа-языку с использованием мультимедийных средств.

При разнообразии методов преподавания РКИ, предполагающих использование интерактивных и компьютерных технологий, обеспечивающих информационную емкость материала, стимулирующих познавательную деятельность учащихся, повышающих наглядность и эффективность урока, набирают популярность новые способы обучения РКИ.

Привлечение к процессу обучения РКИ мобильных устройств, смартфонов и других гаджетов, которые всегда находятся под рукой, является прекрасной возможностью повышения качества, эффективности и интенсивности образовательного процесса. Молодежь в современном обществе не представляет себя без подобного рода устройств. С появлением смартфонов, планшетов нового поколения расширился доступ к ресурсам Интернета. Легкодоступность, возможность в режиме реального времени практически мгновенно получить нужный текстовый, аудио и визуальный материал говорят об их очевидном преимуществе перед стационарными компьютерами. (Особенно в условиях, когда компьютерные классы не всегда бывают доступны для занятий со студентами, смартфоны служат удобным инструментом для моментального доступа к любому рода информации). Очевидно, что для успешной реализации новых моделей обучения с использованием гаджетов последнего поколения необходимо руководствоваться принципами методической целесообразности и качества при отборе информационных ресурсов. Считаем важным также учитывать уровень навыка работы иностранных учащихся с русскоязычными сайтами. Сегодня иностранные студенты свободно чувствуют себя в пространстве англоязычного (или «родного») Интернета, но в Рунете они ведут себя не столь уверенно. Следовательно, перед преподавателем-русистом стоит задача интегрировать русскоязычные ресурсы Инета в процесс обучения языку специальности и разным видам речевой деятельности, сформировать у студентов навыки работы с русскоязычными сайтами.

Как показывают наблюдения, в результате использования наиболее современных, и поэтому популярных и востребованных у молодежи электронных устройств, повышается *мотивация* учащихся к процессу обучения, что, несомненно, ценно для усвоения языка специальности на начальном этапе образования. Поэтому считаем полезным и нужным применять подобные устройства нового поколения для реорганизации учебного процесса, поиска и внедрения новых форм дидактической деятельности, развития и обеспечения самостоятельной работы учащихся.

Учитывая вышеизложенное, можно утверждать, что в арсенале современного преподавателя-русиста достаточно методов, средств и возможностей для эффективного обучения языку специальности иностранного учащегося. Необходим только умелый, грамотный комплексный подход к организации учебного процесса и, конечно, энтузиазм и креативность преподавателя.

Примечания

¹ *Мотина Е.И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык. 1988, С. 5.

² *Оганезова А.Е.* О внеаудиторной работе как форме адаптации иностранных студентов // Гуманитарная составляющая в структуре регионального аграрного вуза как основа личностно-профессиональной адаптации будущего специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 11–12 окт. 2012 г. Тверь, С. 261.

³ *Щербачева Н.И.* Место и роль лингвострановедения в изучении восточных языков // Материалы научной конференции. М., 1993. С. 558.

⁴ Румянцева Н.М. Краткие новости из российских газет и телевизионных программ на занятиях по русскому языку. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2002. С. 328

⁵ Крылова Н.Ю., Оганезова А.Е., Румянцева Н.М. Окно в мир (инновационный учебно-методический комплекс для иностранных учащихся, изучающих язык СМИ на этапе довузовской подготовки) ФГУП НТЦ «Информрегистр». – 2009. 1 CD-R Депозитарий электронных изданий №15317 Номер гос. регистрации 0320803090.

⁶ Румянцева Н.М., Оганезова А.Е. По-русски – о политике. Ч. 1. М.: РУДН, 2011. 147 с.; Ч. 2. М.: РУДН, 2012. 161 с.

⁷ Румянцева Н.М., Оганезова А.Е. Окно в мир. М.: РУДН. 2008. С. 180–181.

**Oganезova A.E.,
Rumyantseva N.M.,**
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS LANGUAGE MAJORS (JOURNALISM) AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

The acquisition of vocational skills of students communicative competence at the pre-university stage of education is one of the determining factors of success of learning in the future. Use in the educational process of the newest information, mobile technologies, a new generation of textbooks, etc. contributes significantly to addressing effectively the challenges facing teacher tasks. This article describes the actual methods and tools for language teaching profession (journalism) in view of the intensification of educational process, the specifics of the industry knowledge, etc.

Keywords: formation of professional communicative competence, methods and means of training

**Одинцова Римма Ивановна,
Новаковская Наталья Юрьевна,**
Дальневосточный федеральный университет,
Центр русского языка и культуры, Россия,
n.nowakowskaya@yandex.ru,

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

В статье авторами предлагается концепция учебного пособия по научному стилю, в котором ставится цель в короткие сроки сформировать у иностранных слушателей умения и навыки работы с любыми научными текстами. Тексты научного пособия решают сразу две задачи: они демонстрируют, как функционирует система русского языка, поскольку в них сфокусированы основные языковые трудности и показаны особенности отбора и соотношения единиц, и формируют навыки и умения работы с текстами научного стиля.

Ключевые слова: научный, система, формировать, умение, навыки.

Дисциплина «Русский язык: научный стиль» на подготовительном отделении вводится в расписание на начальном этапе обучения, после того как слушателями освоен языковой материал в объеме элементарного уровня (A1).

Задача преподавателя – за достаточно короткое время (в ДВФУ на это отводится 78 часов) сформировать умения и навыки владения русским языком как средством профессионального общения (уровень B1), которые обеспечат иностранному слушателю возможность дальнейшего обучения в русскоязычной среде.

Одним из решений этой сложной задачи могло бы стать создание специального учебного пособия, целью которого является формирование умений и навыков работы с любыми научными текстами, что и определяет его структуру и содержание.

Актуальность такого учебного пособия обусловлена географическими и социокультурными особенностями дальневосточного региона. Основной контингент обучающихся на подготовительном отделении университета – это представители стран Восточной Азии, си-

стема языков которых существенно отличается от системы русского языка. Слушатели из Китая, Кореи, Вьетнама, Японии, Лаоса и других стран, проживающие в языковой среде, в короткие сроки обучаются составлять простые диалоги на бытовые темы, понимать и анализировать несложные учебные тексты, однако основные навыки работы с научным текстом могут быть сформированы только в случае целенаправленного систематического обучения.

В продуктивных видах речевой деятельности учащиеся ориентируются на систему родного языка, что приводит к разнообразным (от фонетических до стилистических) ошибкам. Понимание системы, внутреннего порядка иностранного языка является важнейшим и необходимым условием восприятия и продуцирования речи, понимания смысла сказанного и выделения актуальной информации из устного или письменного текста.¹ Представляемое пособие не ставит цель дать знания по конкретной учебной дисциплине (например, литературе или истории), а призвано сформировать осознанное понимание единиц русского языка и отношений (иерархии) между ними на материале текстов научного стиля и содержания, актуальных для гуманитарной сферы научного знания.

В текстах учебного пособия шаг за шагом демонстрируется взаимодействие единиц русского языка: словесное ударение, единственное и множественное число, род существительных, самостоятельные и служебные части речи, типы словообразования, управление глагола и отглагольных существительных, главные и второстепенные члены предложения. Несмотря на объем представленного грамматического материала, пособие не является грамматическим справочником. Информация распределена таким образом, что каждая последующая тема логическим образом исходит из предыдущей, например, определение словосочетания связывается с морфологическими свойствами глагола; правила порядка слов в предложении предлагаются только после знакомства с особенностями предложения в русском языке.

Такие тексты решают сразу две задачи: они демонстрируют, как функционирует система, поскольку в них сфокусированы основные языковые трудности и показаны особенности отбора и соотношения единиц, и формируют навыки и умения работы с текстами научного стиля.²

При изучении системы русского языка мы постоянно задаем один и тот же вопрос: есть ли такое явление (например, порядок слов, словесное ударение и т.д.) в родном языке учащегося? Вопрос принципиален, потому что родной язык может и должен помогать в изучении иностранного языка. В некоторых случаях перенос явлений родного языка при изучении сходных явлений русского и родного языков приводит к положительным результатам: слушатели быстрее осваивают совпадающие явления. Так, к примеру, в фонетике русского и китайского языка есть аффрикаты – сложные звуки, представляющие собой сочетание двух элементов: взрывного начала и фрикативного (щелевого) продолжения, поэтому слушатели из Китая легко овладевают правильным произношением звуков [ц] и [ч]. Но довольно часто при взаимодействии языковых систем возникают отклонения от нормы и системы второго языка под влиянием родного языка, т.е. интерференция. Хорошо известным примером может служить отсутствие в китайском языке звуков [п], [т], [к] и [б], [д], [г] по признаку глухости-звонкости в русском языке. Эти взрывные согласные образуют в китайском языке пары, различающиеся по признаку наличия или отсутствия придыхания, поэтому неразличение глухих и звонких звуков приводит к ошибкам в речи китайских учащихся.

Большие сложности у учащихся, причем не только из азиатских стран, но и из стран Латинской Америки и Африки, вызывает изучение интонационных особенностей русского языка: учащиеся не всегда соотносят интонационные конструкции со значением конкретного предложения или его части (например, повествовательные предложения слушатели из Колумбии, как правило, произносят с интонацией вопроса ИК3, ИК5). При освоении темы «Порядок слов в предложении» китайские студенты обнаруживают, что возможности варьирования порядка слов в русском языке шире, чем в родном.

Подобные смещения и нарушения нормы у слушателей происходит на всех уровнях системы языка, поэтому в предлагаемом учебном пособии сделан особый акцент на тех явлениях, которые могут затруднить коммуникацию и адекватное восприятие материала. В пособии представлены упражнения, таблицы, схемы, отображающие фонетические, морфологические, лексические и синтаксические единицы языка и их взаимосвязи, начиная со звука и заканчивая текстом. Так, мы не просто механически обучаем правильному для русского языка варианту, а системно демонстрируем и анализируем явления изучаемого языка и при этом формируем умения работы с текстами научного содержания во всем их многообразии.

Все объяснения и задания в пособии представляют язык как единую, логически выстроенную систему. Каждый урок начинается с диктанта (зрительного, восстановительного, диктанта на конструирование и т.д.). Эти задания призваны формировать умения слушать и слышать, писать на слух, идентифицировать звуки и буквы, распознавать слова, интонацию, ударение. В первых уроках присутствует очень много заданий на проговаривание слов, повторение за диктором или преподавателем, поскольку произношение играет важную роль в овладении языком специальности: к основным чертам научного стиля относится *точность*, а без точного произнесения слова, предложения или текста точное понимание невозможно.

Большое место в учебном пособии отводится работе над словообразованием: учащиеся должны не только помнить значение того или иного слова, но и понимать его принадлежность к той или иной части речи по словообразовательным компонентам. Особенно частотными в текстах научного стиля речи можно считать отыменные прилагательные и отглагольные существительные, поэтому работа с ними проводится в пособии систематически. Мы более подробно, чем с другими частями речи, знакомим учащихся с категорией глагола, чтобы подчеркнуть, какое огромное место он занимает, в целом, в языке, управляя другими частями речи и, в частности, в научном стиле, где весьма частотны определенные грамматические конструкции: *что является чем, что – это что, что представляет собой что, что играет важную роль в чем и т.д.* Знание таких конструкций даже на первом этапе изучения языка специальности помогает учащимся понять специфику научного стиля речи, показывает возможность грамотного формулирования любых понятий.

В пособии рассматривается тема «Порядок слов в предложении», усвоение которой помогает избежать ошибок при продуцировании текстов, учит законам построения высказываний и текстов в русском языке, формирует навыки определения ремы. «Глѡкая кѹздрѣ штѣко будланѹла бѡкра и курдѣчит бокрѣнка» — эта искусственная фраза, придуманная академиком Л.В. Щербой, идеально демонстрирует порядок слов в русском предложении. Наша цель – добиться от иностранных учащихся понимания этого «предложения» на уровне системы русского языка. В связи с этим в нашем пособии представлены специальные задания, которые способствуют пониманию места темы и ремы в предложении, а, следовательно, учат классифицировать типы информации по важности, по достоверности, что студентам будет необходимо в дальнейшем для обучения на факультетах по специальности. Это такие задания, как:

- восстановите порядок слов в предложениях;
- составьте предложения, используя прямой порядок слов;
- перестройте предложения так, чтобы выделенные слова выражали наиболее важное (рему) в сообщении, найдите тему и рему в предложении, соотнесите с подлежащим и сказуемым;
- прочитайте предложения с правильной интонацией;
- переведите текст с родного языка на русский и наоборот; задайте вопрос к теме, к реме, ответьте на заданный вопрос. Например:

Прочитайте текст. Найдите тему и рему. Переведите текст а) с русского языка на родной язык; б) с родного языка на русский

Русская письменность существовала еще в дохристианский период. Она изначально возникла в районах торговых центров, городов и морских портов Причерноморья. Первыми её создателями стали торговцы и купцы.

Пособие по научному стилю речи, будучи ориентированным на слушателей групп филологов и нефилологов, строгого тематического разделения по специальностям не имеет, но содержит в себе разнообразные тексты гуманитарной направленности, часто апеллирует к общечеловеческим ценностям и безусловным знаниям и убеждениям людей разных стран и национальностей.

Пособие состоит из трёх частей. Первая часть пособия (уроки 1–6) включает в себя уроки под следующими заголовками: «Что это?», «Какие науки и специальности вы знаете?», «Кто вы по профессии?», «Гуманитарные науки. Что это?», «Что такое культура», «Духовно-нравственные ценности». Это часть учебного пособия – подготовка к восприятию более серьёзного учебного материала.

Вторая часть (уроки 7–12) демонстрирует особенности стилей русского языка и тенденцию текстов научного стиля к синтаксическим сложным построениям. Для этой цели используются предложения с однородными членами и обобщающим словом, разные типы сложных предложений и т.д.

А уроки 13–18 – третья часть пособия – направлены на формирование практических умений и навыков, необходимых учащимся для дальнейшего обучения на факультетах. Здесь главное место отводится методам работы с научным – письменным и устным – текстом. Содержание уроков демонстрируют основные приемы текстовой работы, отсюда названия: «Учимся конспектировать (прием исключение)», «Учимся конспектировать (прием обобщение)», «Учимся конспектировать (прием замена)», «Жанры устной и письменной научной речи». Овладение универсальными приемами сжатия текста, записи сокращенных слов, особенностями научной беседы, умением слушать и анализировать лекцию может быть в полном объеме использовано учащимися при любом виде научной работы в рамках гуманитарной направленности

Отбор текстов нацелен на формирование предпрофессиональной лингвистической компетенции учащихся. Понимание таких текстов, как «Что такое культурология», «Гуманитарные и естественно-технические науки», «Поговорим о литературе», «Психология», «Конституция России», «Климат России» и т.д., которые без излишнего наукообразия обогащают память специальными знаниями и проблематикой специальности. А послетекстовые задания формируют умение употреблять наиболее частотные синтаксические конструкции.

Тексты об истории, культуре Владивостока, о покорителе Сибири Ермаке Тимофеевиче, уникальном архитектурном памятнике природы «Сундуки», о поведении человека, о создании ДВФУ и некоторые другие, лекции о видных деятелях нашей страны А.П. Чехове, И.Д. Черском, В.К. Арсеньеве, В.И. Сурикове не только являются источником знаний о культуре и истории России, но и помогают отрабатывать приемы работы с научным текстом комплексно.

Кроме этого, считаем немаловажными задачи научить иностранных слушателей пользоваться словарями (в частности, переводными и толковыми), составлять планы (вопросные, тезисные, назывные) текстов и высказываний, вставлять цитаты и использовать косвенную речь. В пособии даются определения из толковых словарей (С.И. Ожегова, Т.Ф. Ефремовой, Д.Н. Ушакова и др.), в качестве домашнего задания предлагается работа с некоторыми словарными статьями. Такая работа со словом особенно важна для учащихся гуманитарных групп, поскольку переводные словари, как правило, дают механический, иногда не совсем верный перевод слов с одного языка на другой (особенно в электронном варианте словаря), но не показывают оттенки значения (*гуманный – гуманитарный*) и включенность слова в контекст.

Таким образом, вся система заданий и объяснений в учебном пособии текстоцентрична, то есть ценна не сама по себе, а применительно к комплексному анализу текста, в котором сходятся все языковые явления. Умение работать с текстом научного стиля, независимо от того, к какой дисциплине он относится, будь то литература или политология, – важная ступень к овладению русским языком как средством общения в учебно-научной сфере.

Примечания

¹ Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. М.: МГУ, 2000. 502 с.

² Клубукова Л.П. Обучение языку специальности. М.: МГУ, 1987. 81 с.

**Odintsova Rimma Ivanovna,
Novakovskaya Natalya Yurevna,**
Far Eastern Federal University
The Center of Russian Language and Culture

THE CONCEPTION OF THE SCIENTIFIC STYLE MANUAL

The article proposes the conception of the scientific style manual that is aimed to form skills and abilities for successful comprehension of any scientific texts by foreigners. The texts of this manual are intended to achieve immediately two goals. On the one hand, they illustrate the system of Russian language functioning as the main difficulties are focused on it and the system shows the specific of choosing and correlation of linguistic units. On the other hand, this manual forms the skills and abilities for working with scientific style texts.

Keywords: scientific, system, to form, skill, ability.

Олейникова Ольга Николаевна,
Институт международного образования
Воронежского государственного университета, Россия,
oon_2004@mail.ru

ПРОВЕДЕНИЕ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ В ВИДЕ ТЕСТА В1 ВЫПУСКНИКОВ ДОВУЗОВСКОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В работе рассматриваются актуальные вопросы контроля для определения уровня владения РКИ в виде теста В1 иностранных граждан и лиц без гражданства, обучающихся по дополнительным образовательным программам, обеспечивающих их подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, содержание материалов, предназначенных для тестирования с дальнейшим получением соответствующего сертификата, а также имеющиеся на сегодняшний день проблемы в выборе типологии заданий субтестов уровня В1.

Ключевые слова: тестирование, уровень В1, типология заданий, субтест.

Цель обучения по дополнительным образовательным программам, обеспечивающим подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке – успешное обучение на первом курсе по выбранной иностранцем специальности, в конечном итоге – к получению высшего образования, что предполагает подготовку по общему владению языком. Государственный образовательный стандарт очень чётко определил содержание коммуникативно-речевой компетенции (интенций, ситуаций и тем общения, требования к речевым умениям) и содержание языковой компетенции Первого сертификационного уровня, овладение которыми позволит осуществлять коммуникацию в социально-бытовой, социально-культурной сферах¹.

Преимущества тестовой формы контроля неоспоримы, так как тесты контролируют владение перечисленными выше речевой и языковой компетенциями иностранца, изучавшего РКИ, позволяют сделать это эффективно, в объеме всего довузовского этапа обучения. Но несмотря на два десятилетия развития в России тестовой системы, не все её проблемы решены к настоящему моменту.

Для стопроцентного решения вопроса о валидности и надежности создаваемых тестов В1 необходим учёт ряда требований к рассылаемым в локальные центры материалам.

Абсолютно права Т.М. Балыхина, ещё два десятилетия назад писавшая о том, что «ни один тест не может быть одинаково применим или равно справедлив для представителей разных культур»². Большой опыт работы по проведению тестирования В1 позволил сделать вывод, что смысловая наполненность включённых в тесты В1 текстов играет важную роль в определении надёжности их результатов. Если тестируются представители арабских, среднеазиатских стран, Афганистана, Пакистана и т. п., из текстов должны быть исключены социокультурные реалии неприемлемого для представителей этого контингента образа жизни. Мы убеждены в том, что необходима определённая дидактическая направленность текстов, которые должны нацеливать выпускников довузовской формы на дальнейшее обучение, получение специальности. Считаем приемлемыми тексты, рассказывающие о вузах России, известных учёных, поэтах, писателях, космонавтах и др.; о культурных реалиях, составляющих вклад России в мировую культуру, о позитивных молодежных движениях и т.д. и т.п., что не исключает ни разнообразия текстов, ни оформления информации в двух видах (диалогах и монологах), ни достаточности лексического минимума для их создания.

Как тест не может быть одинаково приемлем и справедлив для представителей разных культур, так и тесты, предлагаемые для итогового контроля обучающихся по дополнительным образовательным программам, обеспечивающим их подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, не должны включать тексты, построенные на игре слов русского и какого-либо другого языка, особенно если речь идёт о субтесте «Аудирование», при выполнении которого не разрешается пользоваться словарём. Например, обучающиеся из таких стран, как Туркменистан, Узбекистан, Азербайджан, Бангладеш, Вьетнам, представители франко-и испаноговорящей Африки и некоторые другие не владеют английским языком даже на элементарном уровне. А разложить русское слово на составляющие его части, которые будут представлять собой выражение из английского языка, перевести его с английского на русский или родной, понять, правильно проаудировать предложенный текст не представляется возможным, что показала практика проведения тестирования.

Абсолютно верно то, что «имеет значение процесс адаптации испытуемых к процедуре тестирования (аспекты привычности и искущённости в тестировании)»³. Нарушение этого приводит к ухудшению результатов. Обратимся к практике подготовки иностранца к тесту В1. В локальных центрах, на кафедрах РКИ довузовского этапа обучения создаются пособия, ориентированные на Типовые тесты по русскому языку⁴. Чтобы успешно сдать тест В1, иностранцу недостаточно знания содержания Стандарта (см. 1). Необходимо хорошо изучить типологию заданий всех субтестов. Уверенность испытуемого в том, что он хорошо знает, какие виды заданий ожидают его на тестировании, значительно снижает волнение, присущее на любом экзамене. Опыт работы показывает, что особенно важно это при выполнении субтестов «Аудирование», «Письмо», «Говорение». Испытуемый должен быть уверен, что при выполнении, например, субтеста «Аудирование» ему предстоит правильно воспринять четыре монолога и два диалога, представленных в определённой последовательности, выбрать один правильный ответ из трёх предлагаемых. Другие способы проверки, т. е. новации в закрытых вариантах, вызывают ненужный дополнительный стресс. Чтобы проверить навыки аудирования, не нужны созданные искусственно, неожиданные для иностранца сложности.

Субтесты «Письмо» и «Говорение» закрытых вариантов иногда значительно отличаются от открытого варианта (наличие / отсутствие исходного текста) для проверки навыка репродукции и др. Представляется правильным выбор чёткого варианта типологии этих субтестов. Функционирование в России тестового консорциума представляется гарантией возможности своего рода договора между вузами, входящими в него, по вопросу типологии заданий, чтобы не было разнобоя в тестовых материалах.

Огромное значение для успешной подготовки к тестированию по уровню В1 имеет отбор лексики, особенно в тексты тестовых материалов. Существуют Лексические минимумы по русскому языку как иностранному⁵. На них ориентируются не только авторы тренировочных тестов, пособий по РКИ, но и создатели учебников, предназначенных для иностранных граждан и лиц без гражданства, осваивающих профессиональные образовательные программы на русском языке. В Стандарте (см. 1) чётко определён процент незнакомых слов для каждого вида речевой деятельности (аудирование – до 1,5%, чтение – до 7%, письмо – до 5%, говорение – 3%). Интернациональные слова, не входящие в Лексический минимум, на наш взгляд, не должны использоваться в закрытых вариантах в роли ключевых слов текстов субтеста «Аудирование». Ведь испытуемый не имеет права пользоваться словарем. Даже относительно неплохо владеющие каким-либо европейским языком испытуемые не всегда могут на слух верно понять это слово ввиду фонетических различий. Ключевые слова текстов субтеста «Аудирование» должны быть из Лексического минимума В1, незнакомые слова не должны принципиально влиять на понимание текста, легко выбрасываться из него, не влиять на успешность выполнения заданий.

Таким образом, для проведения контроля у будущих студентов, выпускников довузовской формы обучения, должны создаваться универсальные тестовые материалы с учетом соблюдения лексического минимума, типологии заданий, общепринятых требований. В них не должно быть заданий на игру слов двух языков и т.д. Тексты субтестов должны быть глубокими и серьезными по содержанию. Возможно, для других категорий тестирующихся по уровню В1, например изучающих русский язык для работы в сфере туристического или ресторанный бизнеса, «для себя», должны создаваться специальные варианты тестов В1.

Примечания

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Андриюшина Н.П. и др. М.–СПб: Златоуст, 1999. 36 с.

² Балыхина Т. М. К вопросу о стабильности показателей теста // Русский язык в современной социокультурной ситуации: тезисы докладов и сообщений III Всероссийской научно-практической конференции РОПРЯЛ (разделы V-IX) / под ред. Е.Ф. Акаткиной и др. Воронеж: Воронеж. ун-т, 2001. Ч. 2. С. 206.

³ Там же. С. 207.

⁴ Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. / Н.П. Андриюшина и др. М.–СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 1999. 88 с.

⁵ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина и др. 4-е изд. испр. М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2008. 200 с.

Oleinikova Olga N.,

Institute of International Education of Voronezh State University

GRADUATES OF PRE-UNIVERSITY EDUCATIONAL PROGRAM FINAL CONTROL IN THE FORM OF TEST WITH B1 LEVEL

The article describes relevant control issues of Russian as a foreign language knowledge level determination in B1 test form for foreign citizens and stateless persons who study in additional educational programs that provide grounding in professional educational programs on Russian language; materials content intended for testing with further certificate getting. In addition the article describes actual problems of typology of subtitle B1 level tasks selection.

Keywords: testings, level B1, exercises' typology, subtest.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Актуальность рассмотрения рекламных текстов как ресурса содержания обучения обусловлена их воз­действующей функцией, а также рядом таких преимуществ, как простота, лаконизм и др. Богатый лингвокуль­турный потенциал рекламных текстов соответствует задачам лингвострановедческого аспекта преподавания РКИ. Благодаря национально-культурной составляющей современной рекламы мы можем найти более дей­ственные средства обучения русскому языку иностранных студентов.

Ключевые слова: рекламный мини-текст, лингводидактическая ценность рекламы, лингвокреатив в рекла­ме

Коммуникативно-ориентированная методика преподавания русского языка как ино­странного направлена не только на формирование у учащихся учебных и внеучебных моти­вов и интереса к языку, но и на создание на занятиях коммуникативных ситуаций, макси­мально приближающихся к естественным. Именно поэтому актуальным представляется об­ращение к аутентичным текстам массовой коммуникации в качестве учебного материала, тенденция к использованию которых «объясняется ещё и тем, что сегодня нельзя говорить о культуре речи в отрыве от той языковой среды (язык рекламы и СМИ, названия торговых марок, вывески на улицах города), в которой мы существуем»¹. С этой точки зрения особый интерес представляют рекламные тексты, которые по справедливому замечанию исследова­телей рекламы представляют собой один из самых «педагогически адаптированных» и до­ступных преподавателям иностранного языка видов аутентичного материала с ярко выра­женным социокультурным компонентом².

Язык рекламы уже давно начал привлекать внимание исследователей, которые находят новые аспекты его изучения, в том числе и в практике преподавания языка (например, Квон Сун Ман 2006³ и др.). В диссертационном исследовании Ю.А. Воропаевой, проведённом в РУДН под руководством С.А. Хаврониной, предлагается использовать рекламные тексты и PR-тексты при обучении чтению иностранных учащихся-филологов и гуманитариев, буду­щая профессия которых связана с рекламной деятельностью.⁴ Однако апелляция к реклам­ным текстам в качестве привлечения внимания к изучению живого языка представляется нам целесообразной и для других специальностей.

Целью данной статьи является обоснование лингводидактической ценности рекламных мини-текстов для студентов подготовительного отделения в процессе подготовки к ком­плексному экзамену ТРКИ.

Рекламные тексты мы относим к малоформатным жанрам (мини-текстам), которые со­относятся со сложным синтаксическим целым и состоят обычно из 1-10 предложений, обла­дающих коммуникативной завершённостью.

К лингвометодическим преимуществам рекламного мини-текста относятся:

- лаконичность, простота и доступность;
- воздействующий эффект;
- лингвострановедческий потенциал;

Реклама богата лингвокультуремами (прецедентными текстами/именами, фразеологиз­мами, национально-культурными стереотипами, формулами речевого этикета), которые мо­гут познакомить иностранцев с традициями и культурными реалиями России: *Россия – щед­рая душа, Для тех, у кого душа нараспашку, С открытой душой* (шоколад «Россия»), *А Васька слушает да ест* (корм для кошек) и др.

– развитие способности удовлетворять основные коммуникативные потребности в со­циально-бытовой и социально-культурной сферах общения;

Разнообразие рекламной тематики позволяет подобрать подходящую тему для любой специальности. Так, для будущих филологов можно подобрать нетрансформированный прецедентный текст, который апеллирует к строчкам российских классиков (например, реклама «Майского чая», в которой упоминается имя А.С. Пушкина и цитируются строчки из его стихотворений в исходном виде). Для будущих медиков актуальной будет реклама лекарственных препаратов: *Вы говорите: анч-хи-ии! Никомед говорит: будьте здоровы!* (капли от насморка «Никомед»); для будущих юристов – реклама юридических услуг: *Наши юристы помогут в составлении претензий и проконсультируют по вопросам регистрации СМИ. Мы также готовы представлять интересы клиента в суде и др.* Как видим, рекламные тексты также в непринуждённой форме обучают иностранных учащихся языку профессионального общения.

– в современной рекламе закрепляется и стереотипизируется позитивный имидж России и отечественного товара, что формирует положительное отношение к её истории и культуре у иностранных обучающихся (см. подробнее⁵).

Вышеперечисленные лингводидактические достоинства рекламных текстов позволяют использовать их на уроках РКИ. Задача преподавателя заключается в тщательном отборе материала с учётом специфики конкретной группы.

Рассмотрим возможность привлечения рекламных мини-текстов в качестве иллюстративного материала при обучении иностранных обучающихся на уровне овладения первым сертификационным уровнем (второй семестр подготовительного курса). При этом материал и задания можно представить в таком виде, чтобы подготовить учащихся к комплексному экзамену ТРКИ.

Письмо. Для развития умения строить письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного текста можно использовать рекламное объявление. Так, в качестве второго задания субтеста «Письмо» можно предложить студентам написать письмо в туристическую фирму и узнать всю необходимую информацию о предлагаемом туре согласно предложенному плану.

Аудирование. В качестве одного из шести аудиотекстов субтеста «Аудирование» можно предложить рекламный аудиотекст любой коммерческой или социальной рекламы с количеством незнакомых слов до 3 %, а также соответствующие тестовые задания после прослушивания.

Лексика и грамматика. Язык рекламы представляет собой разнообразие высказываний, насыщенных простыми грамматическими формами, которые можно использовать в лингводидактических целях. Например, на материале рекламных текстов можно изучать побудительные конструкции, сравнительную и превосходную степень имён прилагательных (*Почувствуй энергию лучшего бритья от Gillette* (станки для бритья), *Давайте мыть вместе* (уборочная техника «КосметикСавт»), *Клиент – самая важная персона* (Московский индустриальный банк) (см. подробнее⁶) и т.д. Кроме того, активная работа с экспрессивными рекламными текстами способствует усвоению и запоминанию глагольного минимума Первого сертификационного уровня.

Чтение. Рекламные мини-тексты в качестве иллюстративного материала для субтеста «Чтение» подобрать весьма сложно, поскольку объём текста согласно требованиям Первого сертификационного уровня должен соответствовать 900-1000 слов с количеством незнакомых слов до 5–7%. Поэтому для данного субтеста целесообразнее использовать PR-тексты (пресс-релиз, бэкграундер, биография, имиджевая статья/интервью и т.п.).

Говорение. С целью научить иностранца инициировать диалог, выражать своё коммуникативное намерение в различных речевых ситуациях, можно предложить задание начать диалог-побуждение и убедить потребителя приобрести товар определённого бренда среди других однотипных.

Представляется возможным использование полимодальных текстов – рекламных роликов на внеклассных мероприятиях «Клуба друзей русского языка», который работает на ка-

федре русского языка № 2 подготовительного факультета РУДН. Подобные мероприятия, на которых предусмотрена как познавательная, так и партнёрская деятельность, способствуют развитию межкультурной коммуникации⁷.

Рассказывая студентам об особенностях и традициях русских праздников, можно продемонстрировать несколько актуальных тематических рекламных роликов, транслируемых на телевидении. Так, многие торговые марки и бренды выпускают специальную праздничную рекламу (к Новому году, 8 Марта, Масленице, Дню Победы и т.д.). Важную роль в данном виде работы выполняет полимодальность – комплекс вербальных, визуальных и звуковых компонентов. Так, к празднику Масленицы, студентам можно показать рекламный ролик шоколада «Сударушка», применяя метод лингвострановедческого комментирования:

*С детства люблю Масленицу, в этом празднике **вся щедрость русской души**. И высокие башни из **блинов**, и **яркие наряды**, и **горы угощений** – все здесь радует душу **богатством и изобилием**. Так и в моём деле и орехов, и сочного изюма должно быть не много, а очень много, только тогда в сочетании с превосходным молочным шоколадом получается продукт настоящего российского качества с глубоким богатым вкусом. **Россия – щедрая душа**.*

Кроме того, на мероприятиях «Клуба друзей русского языка» рекомендуется выборочно, в качестве игровых заданий предлагать студентам лингвокреативные рекламные тексты. Как отмечает Е.Н. Ремчукова, «современный лингвокреативный материал может смело включаться не только в пособия по языку СМИ и в учебники современного русского языка по специальности «Журналистика», но и по специальности «Русский язык и литература»: в курсы лекций по словообразованию, морфологии, синтаксису, лексикологии и фразеологии, в учебные пособия по стилистике и культуре речи, использоваться в практике преподавания русского языка как иностранного»⁸.

Так, эффективным игровым рекламным мини-текстом для иностранных учащихся является трансформация широко известного прецедентного текста (с предварительным ознакомлением с текстом-источником): *Любви вся техника покорна!* (сеть магазинов бытовой техники и электроники «М.Видео»), *Я помню вкусное мгновенье...* (реклама мясной продукции), актуализация дополнительных семантических компонентов (легко узнаваемых в иноязычной аудитории): реклама сахара «*Чайкофский*» *Для чая, для кофе и для хорошего настроения!* и т.д. Студенты с удовольствием отгадывают знакомые им тексты А.С. Пушкина (*Любви все возрасты покорны, Я помню чудное мгновенье*), а также зашифрованные слова *чай* и *кофе* в фамилии известного русского композитора П.И. Чайковского.

Как видим, выборочные рекламные мини-тексты могут обладать лингводидактической ценностью. Тщательно отобранные и адаптированные материалы способны пробудить у обучающихся интерес к изучению языка, убедить их в том, что русский язык не очень трудный. Правильно и доступно показанный алгоритм работы с рекламными мини-текстами побуждает учащихся к самостоятельной работе с такими текстами, а также призывает обратиться к текстам художественной литературы и устойчивым выражениям русского языка (в случае с прецедентностью). Кроме того, обучение русскому языку на материале рекламных текстов может быть продолжено на продвинутом этапе обучения (см. подробнее⁹).

Примечания

¹ Ремчукова Е.Н. Лингвокреативные тенденции современной русской речи в аспекте профессионального лингвообразования // Профессиональное лингвообразование: сб. статей / под ред. Н.Л. Уваровой, Т.Г. Рыбалко. Нижний Новгород: Изд-во Ниж-ого института упр-я, 2015. С. 420-426.

² Медведева Е.В. Рекламная коммуникация / науч. ред. Е.В. Медведева. М.: УРСС, 2004, 280 с.

³ Квон Сун Ман. Лингводидактический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: дис. ... канд. пед. наук / ИРЯ им. А.С. Пушкина. М., 2006, 162 с.

⁴ Воронаева Ю.А. Методика обучения профессионально-ориентированному чтению на материале рекламных и PR-текстов: дис. ... канд. пед. наук. / РУДН. М., 2008, 241 с.

⁵ Ремчукова Е.Н., Омеляненко В.А. Языковые средства формирования имиджа России в современной рекламе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8. № 2. С. 341–349.

⁶ Квон Сун Ман. Указ. соч.

⁷ Кулакова В.А. «Клуб друзей русского языка» как средство развития межкультурной коммуникации // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации. 2015. Изд-во «Перо», Москва, 2015. С. 288–291.

⁸ Ремчукова Е.Н. Указ. соч. С. 423.

⁹ Омеляненко В.А. Использование рекламных текстов в практике преподавания РКИ. Theses III International student scientific conference. Ekvtime Takaishvili Teaching University. Rustavi 2017. S. 67–69.

Omelianenko V.A.,

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

THE LINGUODIDACTIC VALUE OF ADVERTISING TEXTS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The study of advertising texts in a process of teaching foreign students is relevance. This is due to their powerful influencing function, and also their simplicity, laconism, etc. The rich linguistic and cultural potential of advertising texts corresponds to the tasks of country study method in process of teaching Russian as a foreign language. Through the study of the national cultural component of modern advertising, we can find more effective means of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: advertising mini-text, linguodidactic value of advertising, lingvistic creativity in advertising.

Орлова Нина Анатольевна,

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пятигорский государственный университет», Россия,
onina@yandex.ru

СПЕЦКУРС «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ» В АСПЕКТЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ЦЕНТРА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПГУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ СКФО

В статье рассматриваются вопросы социализации иностранных граждан посредством образовательного туризма. Проанализирован опыт внедрения специального курса в преподавание русского языка как иностранного на основе авторского учебно-методического пособия «Туристские маршруты: Северный Кавказ». Материалы спецкурса, реализуя обучающую функцию, способствуют успешной интеграции иностранных слушателей Центра международного образования ПГУ в поликультурную среду Северного Кавказа.

Ключевые слова: Северный Кавказ, образовательный туризм, лингвострановедение, диалог культур, компетенции, социализация.

Методика преподавания русского языка как иностранного в середине XX века определила основные задачи, которые должны быть решены в языковом учебном процессе, а именно языковая (обучение языковой системе), коммуникативная (обучение видам речевой деятельности) и культурная (соизучение культуры в процессе изучения языка). Соизучение языка и культуры народа, пользующегося этим языком как средством общения, является обязательным условием овладения иностранным языком в преподавании русского языка как иностранного. В основе современной коммуникативной методики лежит идея коммуникации как особого вида деятельности, содержанием которой является обмен информацией между людьми, и именно «в эпоху коммуникативности, которая началась в 70-е годы XX века, раскрывается связь между изучением языка и изучением культуры, что отразилось в появлении новых дисциплин, таких как лингвострановедение, лингвокультурология и культурология»¹.

Роль культуры при изучении иностранного языка исследовалась многими лингводидактами, причем степень важности языка и культуры и приоритеты бывали существенно различны. Так, известный отечественный методист профессор Е.И. Пассов предлагает даже считать «главной образовательной ценностью изучения иностранного языка – включение учащегося в диалог культур, а цель обучения иностранному языку – обучение диалогу культур»². Е.И. Пассовым была выдвинута «Концепция иноязычного образования». По словам ученого, «ведущей ролью в обучении иностранным языкам является овладение иноязычной культурой»³. В рамках данной концепции учебная цель сводится к формированию коммуникативной и социокультурной компетенции с опорой на родной язык, а средством достижения цели обучения в рамках концепции иноязычного образования являются язык и культура носителей языка, которые усваиваются в диалоге культур и в процессе сопоставления языковых систем родного и изучаемого языка.

По мнению профессора С.Г. Тер-Минасовой, «успех коммуникации зависит от многих факторов, в том числе невербальных, но главное – от знания культуры партнера по общению, без которого нельзя преодолеть культурный барьер, неотделимый от языкового»⁴.

В настоящее время в роли важного межкультурного канала коммуникации, взаимодействия, знакомства с «чужой» культурой выступает образовательный туризм. Необходимо отметить, что популярность этого вида туризма в современном мире стремительно возрастает. В процессе реализации программ образовательного туризма учащиеся не только расширяют свой кругозор, но и вооружаются важными культурологическими знаниями, стремятся к пониманию народа, традиций, быта, истории страны пребывания.

Однако образовательный туризм – это вовсе не новая тенденция, невзирая на то что это направление стремительно развивается именно в последние десятилетия. Так, например, в эпоху Петра I существовала тенденция, связанная с популяризацией образования, когда выпускники учебных заведений отправлялись в путешествия с целью усовершенствования своих знаний о других странах. В середине XIX века динамичное развитие образовательного туризма на территории России связано с появлением различных клубов и обществ, а в конце XIX – начале XX века внимание передовых российских педагогов было направлено на необходимость развития образовательного туризма прежде всего в качестве организации и проведения экскурсионно-ознакомительных путешествий по стране, региону, городу и т.п.

На наш взгляд, невозможно овладеть иностранным языком, не погружаясь в иноязычную культуру, так как существование языка и культуры невозможно друг без друга. Знакомство со страноведческими реалиями также является необходимым условием для полноценного изучения и понимания русского языка.

В Пятигорском государственном университете на основе авторского учебно-методического пособия «Туристские маршруты: Северный Кавказ» был разработан специальный курс в преподавании РКИ «Образовательный туризм на Северном Кавказе» для слушателей курсов Центра международного образования и слушателей подготовительного отделения ПГУ.

В данном проекте получили реализацию все цели учебного процесса, такие как коммуникативная, обеспечивающая овладение всеми формами иноязычного общения; общеобразовательная – познание страны и культуры народа; воспитательная, связанная с приобщением учащихся к определенным нравственным ценностям, идеалам, культуре страны изучаемого языка.

Необходимо особо отметить, что при разработке данного проекта авторами учитывался фактор социализации иностранных учащихся в новой жизненной ситуации. Таким образом, еще одной немаловажной целью данного спецкурса стало решение проблемы адаптации студентов в новых условиях.

Как известно, на начальном этапе обучения в адаптационный период иностранный студент находится в затруднительной психологической ситуации. Преподаватель, работающий с иностранными студентами, – это и педагог, и психолог. Каждый из нас стремится сделать

процесс изучения русского языка уникальным, интересным, живым. Введение в коммуникацию – основная цель подготовки иностранного слушателя. Именно положительная коммуникативная динамика помогает не только в развитии языковых навыков, но и в познании социокультурной жизни. Таким образом, при подготовке данного спецкурса учитывался очень важный, на наш взгляд, педагогический принцип начального этапа обучения – принцип учета психологического состояния учащегося.

Спецкурс «Образовательный туризм на Северном Кавказе» является комплексным многоаспектным проектом, имеющим несколько составляющих элементов на разных этапах изучения русского языка как иностранного, и вместе с тем это целостная единица.

На первом этапе происходит освоение определенной темы авторского учебно-методического пособия «Туристские маршруты: Северный Кавказ». Каждая тема состоит из небольшого текста (Пятигорск, Ессентуки, Архыз, Домбай, Приэльбрусье, традиции Кавказа, легенды Кавказа и т.п.), нового лексического и грамматического материала, а также языковых, речевых и коммуникативных заданий. Затем проводится урок-экскурсия по пройденной теме, например, экскурсия по городу (Пятигорск, Кисловодск и т.д.), экскурсия в горы (Домбай, Голубые озера, Приэльбрусье, термальные источники Аушигера и т.д.). Урок-экскурсия стал самым распространенным и самым любимым средством реализации образовательного туризма среди иностранных учащихся. Каждая выездная сессия, являясь комплексным уроком по русскому языку как иностранному, направлена на изучение и закрепление лексического и грамматического материала.

Необходимо отметить, что данный спецкурс вводится на начальном этапе изучения русского языка как иностранного и сопровождает учащихся на всех этапах. Известно, что для начального этапа обучения тексты, написанные на русском языке, достаточно трудны для понимания, особенно, если их тематика связана с национальной культурой. В процессе работы основной проблемой для восприятия послужили особенности регионики, запоминание топонимов, фоновая и безэквивалентная лексика. Здесь хотелось бы отметить, что лексические единицы отражают особенности мышления нации, они передают информацию о стране изучаемого языка и об особенностях его носителей. Единицами с национально-культурной семантикой являются антропонимы и топонимы. В процессе работы нами был использован лингвострановедческий комментарий, который является основным способом работы с безэквивалентной и фоновой лексикой, т.е. способом ее семантизации.

Авторы курса стремились к созданию положительного образа России и Кавказа, к тому, чтобы курс развивал в иностранных учащихся уже возникшее желание познания русского языка и русского мира не только прагматикой использования будущих знаний, но и открытием новой картины мира. Интересно то, что каждый этап работы сопровождался лингвокультурологическим комментарием в отношении русской культуры, традиций, а также включал в себя базовые знания о кавказской культуре. Это вызвало неподдельный интерес со стороны студентов. В связи с этим необходимо подчеркнуть уникальность реализации данного проекта, так как Северо-Кавказский федеральный округ (СКФО) является поликультурным языковым пространством. «В формировании лингвострановедческой компетенции студентов-иностранцев, обучающихся в ПГЛУ, особая роль принадлежит практическому курсу русского языка, реализуемого в Северо-Кавказском регионе с учетом принципа поликультурности. Передаются лингвострановедческие и лингвокраеведческие знания, вырабатывается умение оперирования этим материалом».⁵

Примечательно, что «в поле интереса иностранных учащихся, обучающихся в условиях поликультурного региона Северного Кавказа, попадают писатели и поэты, жившие на Кавказе, создававшие произведения о нем, а также биографический и мемуарный материал, связанный с ними»⁶. Образовательный туризм способствует созданию устойчивого интереса к кавказской тематике русской литературы, «в ходе экскурсий по достопримечательным местам Северного Кавказа иностранные учащиеся получают первоначальные сведения о русских писателях и кавказской тематике их творчества»⁷.

Важно отметить, что в период реализации проекта, связанного с образовательным туризмом, наряду с практикой устной речи, развитием коммуникативных умений и навыков, лингвистического «чутья», лингвокультурологических знаний, был сформирован важный командообразующий фактор – иностранные учащиеся объединились в коллектив, стали одной командой, начали узнавать ближе друг друга, общаться, взаимодействовать. Таким образом, можно смело утверждать, что образовательный туризм является действенным средством социализации иностранных слушателей.

Итак, чтобы активно пользоваться языком как средством общения, недостаточно знать правила грамматики и значения слов, необходимо как можно глубже познать мир изучаемого языка.

Учитывая вышесказанное, отметим, что концепция спецкурса «Образовательный туризм на Северном Кавказе» заключается в обучении иностранных учащихся русскому языку в условиях языковой среды, в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции, а также в успешной социализации студентов-иностранцев. Среди коммуникативной компетенции обычно выделяют культурно-страноведческую компетенцию, суть которой сводится к тому, что учащийся должен получить о культуре и стране изучаемого языка те знания, которые помогут ему общаться с представителями другой культуры и чувствовать себя уверенно в новом культурном контексте. При этом особо выделяется культурная составляющая как наиболее значимая, это знания о художественной культуре страны, о культуре быта и речевого этикета. В данном спецкурсе содержательной доминантой как раз является культурно-страноведческая составляющая. А опыт реализации данного проекта убедил нас в том, что образовательный туризм по праву занимает достойное место в системе обучения иностранных учащихся.

Примечания

¹ Бродзели А. О. Культуроведческий аспект учебника. Отражение культуры в учебнике РКИ (на примере учебного комплекса «Приглашение в Россию» / под ред. Е.Л. Корчагиной) // Университетские чтения – 2016: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Ч. VI. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2016. С. 110–114.

² Пассов Е. И. Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. 40 с.

³ См.: Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 279 с.

⁴ Тер-Минасова С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? Вестник Моск. Ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 31-41.

⁵ Федотова И. Б. Лингвострановедческий аспект в практике коммуникативного обучения русскому языку как иностранному в условиях поликультурной среды Северного Кавказа / И.Б. Федотова // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ) 8 апреля 2015 года / под общ. ред. М.Н. Русецкой и М.А. Осадчего. М., 2015. С. 201.

⁶ Федотова И. Б., Исаев Л. Н. Образовательные возможности использования литературного материала о Кавказе в процессе обучения иностранных учащихся // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2015. С. 23-25.

⁷ Там же. С. 24.

Orlova N.A.,
Pyatigorsk State University

SPECIAL COURSE «TOURISM IN THE NORTH CAUCASUS» IN THE ASPECT OF REGIONAL STUDIES AS A METHOD (OR FACTOR?) SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF FOREIGN STUDENTS OF THE CENTER FOR INTERNATIONAL EDUCATION OF THE PSU»

In this article the author examines the issues of socialization of foreign citizens through educational tourism. The experience of implementing a special course in teaching Russian as a foreign language. The material for this special

course is the author's development «Tourist routes: North Caucasus». Special course is an independent material in the study of Russian language as a foreign language, and is also a factor of successful socialization of foreign students of the Center for International Education of the PSU.

Keywords: North Caucasus, Educational tourism, Linguistics, Dialogue of cultures, Competence, Socialization.

Орлова Елена Владимировна,

Ивановская государственная медицинская академия, Россия,

orlova-nauka@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация: Важнейшей целью высшего образования на современном этапе является формирование профессиональных компетенций. Статья посвящена формированию лингвистической компетенции на довузовском этапе обучения с учетом профессиональной сферы. Главным мотивом обучения на довузовском этапе является желание учащегося поступить в вуз с целью получения определенной специальности. Особое внимание уделяется профессионально ориентированным авторским учебным пособиям. Пособия написаны при взаимодействии кафедры русского языка со спецкафедрами медицинского вуза.

Ключевые слова: русский язык, лингвистический, коммуникативный, компетенция, профессионально ориентированный

Самой важной целью вузовского образования на современном этапе является формирование профессиональных компетенций. Данная цель соответствует основным требованиям Федеральных государственных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), главных документов, которым подчинено высшее образование в Российской Федерации.

Полноценное формирование профессиональных компетенций происходит на основном этапе обучения в вузе, начиная с 1-го курса и заканчивая 5-6 курсами¹. Но и на довузовском этапе обучения преподаватели русского языка как иностранного строят обучение с учетом будущей профессиональной деятельности слушателя факультета или отделения по подготовке к поступлению в вуз. Главным мотивом обучения на довузовском этапе является желание учащегося поступить в вуз с целью получения определенной специальности. Русский язык, как показывает наше анкетирование, интересует иностранных обучающихся довузовского этапа прежде всего как средство получения специальности².

Цель, стоящая перед преподавателями русского языка как иностранного, – научить студентов осуществлять полноценное общение на русском языке. Русский язык является универсальным средством учебно-профессиональной жизни иностранных обучающихся. При обучении русскому языку в неязыковом вузе актуальной является проблема развития и формирования профессиональной компетентности иностранных обучающихся в области учебно-профессиональной сферы³.

В связи с этим особое внимание на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки должно уделяться научному стилю речи в рамках дисциплин соответствующего профиля⁴. В нашем случае, в рамках медико-биологического профиля это такие дисциплины, как биология, химия, анатомия, физика, математика, информатика.

Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций на довузовском этапе обучения с учетом профессиональной сферы должно реализовываться путем традиционных и инновационных методов обучения⁵, интеграционных, междисциплинарных связей через сотрудничество преподавателей-русистов с преподавателями-предметниками. В рамках медико-биологического профиля на довузовском этапе обучения это сотрудничество с преподавателями химии, физики, биологии, анатомии, математики, информатики.

Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций на довузовском этапе обучения с учетом профессиональной сферы реализуется нами через авторские учебные

пособия по научному стилю речи, которые мы используем на занятиях по русскому языку как иностранному.

Наши учебные пособия по научному стилю речи являются результатом межкафедральной деятельности преподавателей-русистов и преподавателей-предметников. Пособия рассчитаны на учащихся 1-го сертификационного уровня обучения русскому языку как иностранному (В 1), иными словами на обучающихся отделения или факультета по подготовке к поступлению в вуз.

Большое внимание в наших учебных пособиях уделяется расширению словарного запаса по предметам будущей специальности обучающегося. Расширение словарного запаса невозможно без такого проверенного методического приема, как заучивание и воспроизведение наизусть текстов и диалогов⁶. Прием пересказа или изложения материала «своими словами» становится возможным использовать на более продвинутом этапе обучения, когда уже сформирован достаточно солидный запас терминологии, профессионально ориентированного лексико-грамматического материала.

Прием «воспроизведение текстов наизусть» широко используется в наших пособиях, рассчитанных на учащихся довузовского этапа обучения, в частности, пособие «Анатомия человека: Учебное пособие для иностранных учащихся довузовского этапа обучения: В 3-х частях» (авторы: Катаев, Е.В. Орлова и др.⁷). Данное пособие является результатом межкафедральной деятельности двух коллективов ИВГМА: кафедры анатомии человека и кафедры русского языка (как иностранного).

Пособие имеет цели: формирование лингвистической и коммуникативной компетенций иностранных учащихся довузовского этапа обучения; формирование у них анатомического понятийного аппарата; формирования наиболее общих знаний по анатомии отдельных органов и систем тела человека и организма в целом; формирования умения использовать полученные знания при последующем изучении данной дисциплины на первом курсе медицинского вуза.

В связи с поставленной целью выдвигаются следующие задачи специального характера:

- изучение строения, функций и топографии органов человеческого тела, анатомо-топографические взаимоотношения органов, их рентгенологическое изображение, индивидуальные и возрастные особенности строения организма, включая пренатальный период развития (органогенез), варианты изменчивости отдельных органов и пороки их развития;

- формирование знаний о взаимозависимости и единстве структуры и функции как отдельных органов, так и организма в целом,

- формирование умений ориентироваться в сложном строении тела человека, находить и определять места расположения и проекции органов и их частей на поверхности тела.

К задачам лингвометодического характера относятся:

- формирование медико-биологического понятийного аппарата, иными словами, формирование лексических навыков в области медицинской терминологии, в частности, в области анатомии;

- формирование грамматических навыков на базе научного стиля речи, в нашем случае, НСР медицинского профиля;

- формирование коммуникативных компетенций в чтении, говорении, письме, аудировании на материале научного стиля речи и, в частности, анатомической терминологии.

При подготовке пособия «Анатомия человека» были учтены лингвистические и психологические трудности иностранных обучающихся довузовского этапа, что определило характер системы упражнений и текстов. Тексты представляют собой конспективное изложение материала по дисциплине анатомия человека. Анатомические термины даются в соответствии с последней анатомической классификацией (*Nomina Anatomica*).

В конце пособия содержится тест для самоконтроля знаний, состоящий из 50 заданий, и ключ к нему. В структуру учебного пособия входят 3 части: 1 часть – основные тексты и за-

дания к ним; 2 часть – рабочая тетрадь для самостоятельной работы по каждой изучаемой теме; 3 часть – таблицы.

Данное учебное пособие составлено для иностранных учащихся довузовского этапа обучения и предназначено для работы в аудиторное и внеаудиторное время под руководством преподавателя.

Проблеме расширения словарного запаса служит и работа с толковым словарем, составленным преподавателями кафедры химии и кафедры русского языка (Словарь медико-биологических терминов: Химия: Русско-французский толковый словарь)⁸. Толковый словарь включает в себя около 20 000 наиболее употребительных терминов и терминологических словосочетаний по химии. В нем содержатся толкования на русском и французском языках, поскольку на подготовительном отделении имеется много франкоязычных учащихся.

Авторами этого словаря являются как специалисты по химии, так и лингвисты-лексикографы – специалисты по созданию терминологических словарей. Перевод на французский язык осуществлен специалистом-медиком, носителем французского языка.

Терминология, представленная в словаре, соответствует международной номенклатуре и последним российским терминологическим стандартам.

Толковый словарь предназначен для обучающихся высших учебных заведений, готовящихся к поступлению в вуз, а также студентов, аспирантов, для специалистов в области органической химии. Данная работа необходима иностранным учащимся, обучающимся в российских вузах медико-биологического профиля. Кроме того, словарь может использоваться как справочник широкого профиля по химии.

Таким образом, как показывает практика, проблемы формирования лингвистической и коммуникативной компетенций в профессиональной сфере должны решаться на всех этапах обучения, начиная с довузовского, подготовительного, этапа.

В рамках учебно-профессиональной сферы на занятиях по русскому языку как иностранному на довузовском этапе особое внимание следует уделять обучению терминологии, формированию лексико-грамматических навыков научного стиля речи в соответствии с профилем обучения.

Успешному профессионально ориентированному обучению русскому языку как иностранному способствует обучение с использованием специальных межкафедральных учебных пособий, составленных преподавателями-русистами и преподавателями спецкафедр, преподавателями-предметниками.

Примечания

¹ Орлова Е.В. Коммуникативно-компетентностный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку и культуре речи в вузе // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. 2012. № 5 (94). С. 129–141.

² Орлова Е.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Вестник РУДН. 2012. № 3. С. 173–181.

³ Орлова Е.В. Формирование лингвистической компетенции студентов медицинского вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи // Вестник РУДН. 2013. № 3. С. 83–89.

⁴ Орлова Е.В. Язык специальности на уроке русского языка в медицинском вузе // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации: матер. юбил. междунар. науч.-практ. конференции, посвящ. 60-лет. со дня основ. перв. в России подгот. фак. для иностр. уч-ся, 7 ноября 2014 г.: в 2 т: Т. 2. М.: Изд-во «Перо», 2014. С. 175–179.

⁵ Орлова Е.В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 299–309. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-299-309; Орлова Е.В. Интерактивные упражнения при обучении русскому языку в вузе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент: Журнал для администрации управлений образования и руководителей образовательных учреждений. 2017. № 4 (55). С. 74–80.

⁶ Орлова Е.В. Диагностика сформированности лингвистической и коммуникативной компетенций студентов медицинского вуза // Муниципальное образование: инновации и эксперимент: Журнал для администрации управлений образования и руководителей образовательных учреждений. 2017. № 2 (53). С. 11–17.

⁷ Анатомия человека: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного отделения: в 3 ч. / С.И. Катаев, Е.В. Орлова, Н.В. Черненко, Т.В. Лазоренко; под ред. Е.В. Орловой. Иваново: ИвГМА, 2012.

⁸ Ключева М.Е., Алексахина Е.Л., Орлова Е.В., Кики Леопанда Лионель Терренс. Словарь медико-биологических терминов: Химия: Русско-французский толковый словарь / под ред. Е.В. Орловой. Иваново, 2014. 102 с.

Orlova E.V.,
Ivanovo State Medical Academy, Russia,
orlova-nauka@yandex.ru

THE FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE AT PRE-UNIVERSITY LEVEL OF EDUCATION CONSIDERING THE PROFESSIONAL SPHERE

The formation of professional competencies is the most important objective of higher education at the present stage. The article is devoted to formation of linguistic competence in pre-University education, taking into account the professional sphere. The main motive of learning at pre-University stage is the desire of the student to enter the University with the aim of obtaining a particular specialty. Special attention is paid to professional-oriented, the author's tutorials. Benefits written with the cooperation of the Department of Russian language with special Departments of the medical school.

Key words: Russian language, linguistics, communication, competence, professionally oriented

Ощепкова Людмила Андреевна,
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Россия,
mila-sib@mail.ru

ВИЗУАЛЬНОЕ АУДИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Работа с видеоматериалами является эффективным способом обучения русскому языку как иностранному. В статье представлены 3 жанра аутентичных видеоматериалов (документальный фильм, интервью, социальная реклама) с описаниями и примерами заданий, разработанных нами. В ходе работы были выделены многочисленные преимущества видеоформата, такие как: наглядность материала; демонстрация особенностей речи носителей; трансляция лингвострановедческой информации; тесная связь с развитием других навыков и др.

Ключевые слова: видеоформат, визуальное аудирование, аудиовизуальное изучение языка.

Работа с видеоматериалами является одним из наиболее эффективных способов обучения русскому языку как иностранному: художественные и документальные фильмы, мультфильмы, новости, телепередачи, телешоу, рекламные ролики, – все это может служить основой для разработки упражнений по РКИ. Как отмечают И. С. Иванова и С. А. Ильина¹, работа с аутентичным видеоматериалом повышает мотивацию к обучению и оживляет занятия по русскому языку. По мнению А. Н. Щукина², кино и телевидение обладают большой познавательной ценностью, и никакое другое учебное пособие не может сравниться с ними по силе впечатления и эмоционального воздействия на обучающихся. Кроме того, аутентичные видеоматериалы ценны для трансляции знаний о культуре речевого поведения носителей языка в повседневной жизни, а также информации страноведческого и социокультурного плана. Работа с видеоматериалами позволяет не только совершенствовать коммуникативные навыки, но и усваивать модели поведения, коммуникативные традиции и обычаи, принятые в русском речевом обиходе.

«Кинофильм в преподавании иностранного языка используется для обучения аудированию, создания динамической наглядности в процессе обучения и практики иноязычного общения, создания ситуаций такого общения на учебном занятии и формирования аудиовизуальной сферы изучения иностранного языка»³. Так, привлекая особое внимание учащихся, видеоматериалы способствуют лучшему усвоению лексического и грамматического материала. И. В. Савочкина считает, что «сочетая элемент развлекательности с выполнением раз-

личных типов упражнений, можно добиться больших успехов в развитии не только навыков речевой деятельности, но и актуализации знаний в области лексики и грамматики»⁴.

С видеоматериалами можно работать с начального уровня владения русским языком до продвинутого. Все зависит от типа и сложности учебного материала.

Мы представляем собственный опыт работы в видеоформате с китайскими студентами, обучающимися в Новосибирском государственном университете в магистратуре (по программе «Русский язык, литература, культура»), по окончании которой они сдают экзамен ТРКИ-3. Цель наших занятий – подготовка к экзамену. Разработка новых упражнений и введение нового материала обусловлены тем, что, в отличие от разделов «чтение», «лексика», «грамматика», «письмо», по «аудированию» нет достаточного количества методических и учебных пособий. Это стало побудительным мотивом для разработки аудиовизуальных уроков. В процессе работы мы отбирали видеоматериалы определенной жанровой принадлежности: **документальный фильм, телеинтервью, социальная реклама**. Представим эти видео с методическими комментариями.

1. Документальный сериал «Романовы»

«Романовы» – восьмисерийная документальная драма, посвящённая 400-летию воцарения династии Романовых. Сюжет охватывает исторические события от эпохи Михаила Фёдоровича Романова до расстрела царской семьи в 1918 г. Каждая серия описывает жизнь и правление одного или нескольких монархов из Дома Романовых. Данный сериал знакомит иностранных студентов с историей России в увлекательной форме. Все серии (продолжительность каждой около часа) показывают представителей дома Романовых с самых разных сторон: 1) как исторических личностей, правителей, политиков; 2) как обычных людей, со своими слабостями и пороками.

Помимо увлекательного сюжета, в этом фильме как будто специально, в методических целях обучения, важная информация (например, статистические данные, структура государственных органов и пр.) компактно представлена в виде схем, графиков, таблиц, а исторические термины получают «закадровое объяснение».

В качестве подготовки к просмотру необходимо ввести и прокомментировать устаревшие слова, обозначающие исторические реалии (*стольник, пищаль, хоромина*), которые в фильме, к сожалению, не поясняются. Перед просмотром фильма студентам предлагается список вопросов, на которые нужно ответить, с тем чтобы концентрировать внимание на ключевых моментах в содержании фильма.

Помимо «вопросного» задания, студентам также предлагается выписать 10 новых для них слов и выражений или пояснить используемые в фильме фразеологизмы и устойчивые выражения (*лишиться дара речи, беречь как зеницу ока, восстать из пепла*).

На следующем этапе осмысления увиденного можно давать более творческие задания, направленные на развитие других коммуникативных навыков – «говорение» и «письмо». Например, после серии о Петре I можно предложить студентам рассказать о жизни и правлении этого императора, затем – заполнить таблицу, в которую необходимо вписать положительные и отрицательные «деяния» Петра I. Такое задание позволяет актуализировать оценочную лексику, необходимую для критической интерпретации увиденного.

Умение анализировать похожие ситуации и проводить исторические параллели формируется в написании сочинения-рассуждения на тему «Есть ли в истории Китая правитель-реформатор?». По нашим представлениям, в истории любой страны найдутся прогрессивные государственные деятели. Любопытно, что китайские студенты писали о разных китайских правителях (и даже правительницах), в которых видели «петровские черты». Подобные задания способствуют развитию языкового и исторического мышления, формируют навыки критической рефлексии.

Просмотр документального сериала «Романовы» способствует расширению пассивного лексикона (через знакомство с русским языком XVII – XIX вв.) и культурного кругозора, формированию критического мышления и навыков оценочной интерпретации.

2. Телеинтервью

Для работы с этим жанром мы выбрали 2 телепередачи, отличающиеся тематикой и речью ведущего: **программу «Познер»** на федеральном «Первом канале», **утреннюю программу «Вместе»** на телестанции «Мир» (региональное вещание). По видеоматериалам интервью студентам предлагается список из 10–15 вопросов закрытого и открытого типа.

1) **Программа «Познер»**. Эта программа хороша тем, что ведущий – Владимир Владимирович Познер – высокообразованный человек, обладающий прекрасным русским языком. По профессии В. В. Познер – профессиональный журналист, поэтому вопросы он формулирует очень четко и ясно, делая соответствующие акценты, что значительно облегчает студентам понимание. Вторым большим плюсом этой телепередачи являются гости студии, которых В. В. Познер выбирает с большим вкусом – это политики, историки, деятели культуры и искусства, общественные деятели – личности, безусловно, интересные и заслуживающие внимания. Мы старались брать интервью с деятелями культуры, такими как Дмитрий Хворостовский и Владимир Бортко. Так как вся программа длится около 50 минут, мы использовали только отрывок на 6–8 минут, который прослушивался 2–3 раза.

Данная передача знакомит студентов с культурными терминами, например, типами оперного голоса – баритон, бас, тенор. Также она погружает их в культурную или социально-политическую атмосферу России нашего времени. Например, в интервью с *Владимиром Владимировичем Бортко* Владимир Владимирович Познер говорит, что сейчас это популярное имя отчество, и студентам предлагается ответить на вопрос: «Почему?». Кроме того, интервью с В. В. Бортко знакомит иностранных студентов с российским кинематографом и мотивирует их к просмотру классики советского кино, таких фильмов, как «Собачье сердце» М. А. Булгакова (что одновременно знакомит и с русской литературой). Сам процесс интервью демонстрирует живую речь носителей языка, с перебивками и самоперебивками, различной интонацией, где-то ускоренным темпом, повторами. Это примеры ведения культурного разговора, в том числе и на дискуссионные, острые темы.

2) В **программе «Вместе»** представлена другая разновидность интервью. Есть традиционная рубрика «Гость студии» (длительность – 5–7 минут), которую ведут молодые телеведущие. Их речь не лишена ошибок, оговорок, они часто сбиваются, что еще больше погружает студентов в живую ситуацию общения. Гости студии – «местные знаменитости» или специалисты в определенных областях (врачи, учителя, спортсмены, библиотекари, психологи), уровень их речевой компетенции неоднороден. И темы, обсуждаемые в студии, – преимущественно бытовые: как правильно бегать по утрам, полезно ли вегетарианство, как ухаживать за домашними животными, чем электронные книги отличаются от традиционных бумажных и т. д. Такие темы, как показывает практика, вызывают у студентов неподдельный интерес, поэтому они не только внимательно слушают, но и готовы в продолжение темы обсуждать ее, спорить друг с другом, приводить разные аргументы и вспоминать личные истории.

3. Социальная реклама

И последний жанр видео, который, мы считаем, обладает необходимым дидактическим ресурсом в обучении русскому языку, – это социальная реклама. Она, в отличие от коммерческой рекламы, представляет собой связный и логичный текст, который интересно анализировать. В таком тексте не только выдержаны структурные признаки, но и реализована социально-значимая идея, которая легко провоцирует живую и заинтересованную дискуссию в учебной аудитории.

В качестве примера социальной рекламы мы предлагаем студентам **блок видеороликов всемирного фонда дикой природы WWF, посвященных году экологии в России** (тема экологии чрезвычайно актуальна для Китая) и **Часу Земли**. Все ролики WWF очень качественные в техническом плане (яркие, красочные, с элементами мультипликации). Видеоряд служит наглядной иллюстрацией к рекламному тексту.

Например, в рекламной акции «Час Земли» демонстрируются экологические проблемы в России и предлагаются конкретные варианты их решения. После просмотра этого ролика студенты читают несколько текстов об этом мероприятии, а затем делают своеобразную компиляцию увиденного и прочитанного в виде собственного текста об этой акции (в нем можно отмечать и т.н. «личный вклад» в дело защиты природы и окружающей среды).

Также у WWF есть **серия роликов по отдельным экологическим проблемам**, о которых рассказывают известные люди нашей страны. Например, рубрику «**Климат и энергетика**» представляет солист группы «Ногу свело» Макс Покровский, человек очень харизматичный. Отметим, что у Макса Покровского есть дефект речи – он картавит, что также знакомит студентов с особенностями речи носителей русского языка.

После просмотра серии роликов WWF и ответов на вопросы студентам предлагается творческое задание – подготовить презентацию по одной экологической проблеме. Хочется отметить, что студенты подходят к выполнению подобного задания с большим энтузиазмом, готовят интересные презентации с иллюстрациями и видеороликами и, что самое главное, не читают заранее написанный текст доклада, а рассказывают об этом и свободно высказывают личное мнение. Как показал опыт проведения таких уроков, после каждой презентации начинается оживленная дискуссия по той или иной экологической проблеме. Такой отклик со стороны студентов свидетельствует о том, что материал импонирует им, созвучен их представлениям в этой проблемной зоне. Отсюда – живейший интерес к теме и огромное желание выступить, о чем-то рассказать, чем-то поделиться.

Таким образом, преимущества видеоматериала заключаются в следующем:

- 1) наглядность материала, способствующая большему пониманию звучащей речи;
- 2) возможность продемонстрировать различные особенности речи носителей русского языка (в том числе речевые дефекты);
- 3) существенная «помощь» в трансляции новой информации о культуре и истории России;
- 4) создание социокультурного контекста «страны пребывания»;
- 5) расширение активного и пассивного словарного запаса;
- 6) актуализация других коммуникативных навыков: говорения и письма.

Кроме того, использование на уроках РКИ видеоматериалов мотивирует студентов на самостоятельный просмотр фильмов и передач на русском языке.

Примечания

¹ Иванова И.С., Ильина С.А. Обучение аудированию на материале художественного фильма (на примере киноленты «Ирония судьбы, или С легким паром!») // Педагогическое образование в России 2016. № 12. С. 78.

² Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. С. 241.

³ Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Бudyко А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справоч. пособие. Минск, 2004. С. 289.

⁴ Савочкина И. В. Работа с художественным фильмом на уроке русского языка как иностранного // Русский язык в современном Китае: сборник науч.-метод. статей III Международ. науч.-практич. конф. / Забайкальский государственный университет; Хулуьбуирский институт (г. Хайлар, КНР). Чита : ЗабГУ, 2014.С. 184.

Oshchepkova L.A.,
Novosibirsk State University

VISUAL AUDITION AS A METHOD OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Working with video materials is an effective method of teaching Russian as a foreign language. The article presents 3 genres of authentic video materials (documentary, interview, social advertisement) with descriptions and examples of tasks which we have developed. In the course of the work, numerous advantages of the video format were high-

lighted, such as: visibility of the material; demonstration of speech patterns of native speakers; conversance with the culture and history of Russia; close connection with the development of other skills, etc.

Keywords: video format, visual audition, audiovisual learning of language

Пазушкин Павел Борисович,

к.т.н., доцент,

Ульяновский государственный технический университет,

razushkin@ulstu.ru;

Рычкова Ирина Анатольевна,

старший преподаватель,

Ульяновский государственный технический университет,

irina_ry4kova@mail.ru

ОЛИМПИАДА «РУССКИЙ ЯЗЫК – ЯЗЫК ИНЖЕНЕРНОГО ИСКУССТВА» КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИН ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье приводится концепция международной олимпиады по русскому языку как иностранному («Русский язык – язык инженерного искусства»), проводимой в Ульяновском государственном техническом университете с 2016 года. Технически ориентированный профиль олимпиады является уникальной отличительной особенностью мероприятия, что вызывает большой интерес как среди участников, так и среди преподавателей, заинтересованных в качестве подготовки специалистов инженерного профиля.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, олимпиада, научный стиль речи.

В процессе преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) важное место занимают мероприятия, нацеленные на активизацию интереса к изучению русского языка и широкому его использованию в различных областях науки и техники. Однако изучение и использование русского языка в специализированном профиле (техническом, естественно-научном и пр.) всегда вызывает большие сложности, чем при повседневном общении.

Обучение в российском техническом вузе уже с 1 курса тесно связано с чтением аутентичных текстов научно-технического содержания, прослушиванием лекций в непривычном для иностранных граждан темпе речи. «В русском языке научно-технический подстиль, реализованный в аутентичных текстах учебников по специальным дисциплинам, адресованных авторами-инженерами будущим инженерам и написанных на языке «посвящённых» (термин О.Д. Митрофановой), представляет собой особое информационно-дискурсивное пространство, в котором функционируют свои законы и представлены лексико-грамматические явления, не типичные для обыденного и литературного языка»¹. Учащимся сложно понимать тексты лекций и учебных пособий по многим причинам, основными из которых являются «категория бессубъектности в односоставных предложениях и инверсионность, то есть относительно свободный порядок слов в русском языке»². Методисты РКИ также подчёркивают, что иностранным гражданам трудно работать со словарями при чтении текстов научно-технического содержания в связи со сложностью поиска слова из-за его префиксально-суффиксального строения. Построение же устного высказывания на заданную научную тему также часто проблематично для учащегося: одна и та же информация может быть выражена разными языковыми средствами, и необходимо научиться бессубъектно строить предложение, что в некоторой степени противоречит сложившему навыку повседневного общения. Авторы пособий по научному стилю речи подчёркивают, что, даже сдав экзамен на уровень ТРКИ-1, при обучении в вузе «знаний по русскому языку теперь не хватает, чтобы понять точный, а не приблизительный смысл специальных текстов»³.

Таким образом, иностранный учащийся, привыкший к адаптированным текстам по физике и математике, с которыми приходилось работать на подготовительном факультете, оказывается лицом к лицу новыми с трудностями научного стиля речи. И именно преодоление

их, более глубокое освоение языка и лексики научно-технического содержания позволяет студенту добиться того уровня языковой компетенции, когда он не будет ощущать глубокой пропасти между собой и русскими одногруппниками в понимании изучаемого предмета.

В связи с этим олимпиада по РКИ именно *научно-технического* содержания позволяет проверить не только владение русским языком в общезыковых ситуациях, но и глубокое знание терминологии, умение участвовать в научной дискуссии, строить монологическое высказывание, опираясь на лексику научного стиля речи, – всё то, что зачастую является для студента самым сложным в процессе обучения. Всё это презентует учащегося более широко и раскрывает его потенциал как будущего инженера и научного работника.

С 2016 года Ульяновский государственный технический университет проводит Ежегодную международную олимпиаду по РКИ «Русский язык – язык инженерного искусства»⁴ (далее – Олимпиада: #orfls). Целями Олимпиады являются активизация интереса молодежи к овладению научным стилем речи при изучении РКИ, повышение качества подготовки специалистов технического профиля, совершенствование форм учебно-методической и воспитательной работы, анализ уровня подготовки иностранных граждан по РКИ и владения научным стилем речи технического профиля. Технически ориентированный профиль Олимпиады является уникальной отличительной особенностью мероприятия, что вызывает большой интерес как среди участников, так и среди преподавателей РКИ, заинтересованных в качестве подготовки специалистов инженерного профиля.

В 2017 году организаторами Олимпиады стали Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство образования и науки Ульяновской области, Министерство молодежного развития Ульяновской области и Ульяновский государственный технический университет. Олимпиада проходила при поддержке Программы развития деятельности студенческих объединений образовательных организаций высшего образования (#прдсоульяновск, #прдсо_ульяновск), Ассоциации восточно-европейских университетов, ООО «Глаз орла», Ульяновского филиала ПАО СК «Росгосстрах» и Ульяновской местной общественной организации «Вьетнамское общество «Солидарность».

В Олимпиаде принимают участие иностранные граждане, получившие полное (среднее) образование на территории других стран. В связи с разным уровнем владения языком и разной подготовкой участники делятся на три категории:

1-я категория – иностранные граждане, владеющие РКИ на уровне ТРКИ-1 (B1): учащиеся старших классов школ, студенты 1 курса средних профессиональных образовательных учреждений, 1 курса программ бакалавриата и специалитета;

2-я категория – иностранные граждане, владеющие РКИ на уровне ТРКИ-2 (B2): студенты 2-4 курсов программ СПО, бакалавриата и специалитета;

3 категория – иностранные граждане, владеющие РКИ на уровне ТРКИ-3 (C1): студенты 5 курса специалитета, магистранты и аспиранты.

По причине необходимости разделять студентов, ранее изучавших русский язык на родине и изучающих его впервые, в каждой из категорий участники Олимпиады делятся на две группы.

В связи с ориентацией Олимпиады на выявление глубокого владения именно научным стилем речи устные и письменные задания существенно отличаются от традиционных тестов, используемых на олимпиадах по РКИ. Задания с техническим содержанием позволяют участникам продемонстрировать знания технической лексики и профессиональной компетенции в области инженерного искусства, что является, безусловно, более сложным и показательным, чем общее владение.

Олимпиада проходит в три тура. В первом туре участникам предлагается выполнить лексико-грамматический тест научного стиля, проверяющий базовые знания по РКИ (в соответствии с категорией тестируемого – ТРКИ-1, ТРКИ-2, ТРКИ-3). Результаты лексико-грамматического теста оцениваются жюри Олимпиады подсчетом суммы баллов на основании правильности заполнения матриц. В тестах проверяются знания лексики научного стиля

речи, правильность употребления причастий и деепричастий, производных и непроизводных предлогов, глаголов совершенного и несовершенного вида, сложных синтаксических конструкций. Тип предлагаемого теста – задания множественного выбора.

Пример тестовых заданий:

ТРКИ-1:

Минус ... математическим знаком.

А) является

Б) есть

В) это

Г) равняется

Во второй тур допускаются участники Олимпиады, прошедшие конкурсный отбор по количеству набранных баллов. В данном этапе участникам предлагается выполнить письменную работу научно-технического направления по заданной теме в соответствии с категорией и группой участников. К работам предъявляются разные требования в зависимости от уровня владения языком. Объем работы: 1 категория – не менее 120 слов, 2 категория – не менее 140 слов, 3 категория – не менее 160 слов.

К примеру, в 2016 году студентам-первокурсникам предлагалось написать сочинение на тему «Я – будущий инженер своей страны», участникам 2 категории – написать эссе на тему «Применение перспективных технологий в области моей профессиональной деятельности», а участникам 3 категории – эссе «Каким я вижу своё исследование в области техники». Причём участникам 2 и 3 категорий, уже привыкшим к написанию курсовых работ, предлагается следовать структуре научной работы – указать актуальность исследования, его цели и задачи, новизну, практическую и научную значимость. Для адекватной оценки письменных работ именно в плане их научно-технического содержания начиная со второго тура Олимпиады к проверке, наряду с педагогами РКИ, приглашаются технические эксперты – преподаватели дисциплин инженерного профиля в университетах, кандидаты и доктора технических и физико-математических наук. Эксперты оценивают адекватность применения научно-технических терминов, а также соответствие содержания письменной работы участника форме и стилю научно-технического изложения. Вместе с традиционными критериями оценки по РКИ (адекватность, логичность и связанность, наличие коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок) баллы позволяют оценить работу в сумме (от 0 до 70 баллов). Авторы лучших письменных работ проходят в третий тур.

Третий (устный) тур представляет собой разработку речевых ситуаций на заданную тему. Участникам, разбитым на пары по принципу жеребьёвки, предлагается за 20 минут подготовить диалоги с опорой на представленное на экране изображение. Речевые ситуации в группах и ситуациях не дублируются.

Участникам 1 категории, знакомым с моделями научного стиля речи («что – это что», «что представляет собой что», «что влияет на что» и т.д.), требуется рассказать собеседнику о предмете, представленном на фотографии (памятники архитектуры, шедевры инженерной мысли, великие технические изобретения и пр.).

Участникам 2 категории требуется уже построить диалог (не менее 15 реплик от каждого) об увиденном на фотографии, но используя термины научного стиля речи, которые заранее подготовлены организаторами. Указанные опорные слова должны обязательно использоваться в диалоге, что, с одной стороны, помогает участникам, а с другой, не даёт уйти к диалогу общеразговорного содержания, попытаться рассуждать на научно-техническую тему.

Пример: *паре участников предлагаются фотографии на тему «Самолёт АН-124 (Руслан)» и слова: «шасси, хвостовая часть, носовая часть, грузоподъёмность, транспортировка».*

Участникам 3 категории необходимо построить беседу на заданную тему («Развитие автомобилестроения в современном мире», «Роль мостостроения в современной промыш-

ленности» и пр.) с опорой на то, что они видят на изображении (объем – до 18 реплик для каждого). Участникам необходимо аргументировать свою точку зрения.

К оценке речевых ситуаций третьего тура, кроме педагогов РКИ, также приглашаются технические эксперты, которым предстоит определить адекватность применения научно-технических терминов и использования научно-технической лексики. Каждый участник диалога оценивается индивидуально. По итогам подсчёта набранных в 1, 2, 3 туре баллов выбираются победители в каждой категории и каждой группе (всего 18 победителей).

Таким образом, особенностью выбора конкурсных заданий по РКИ является именно ориентация на проверку знаний и умений иностранного учащегося в научном стиле речи РКИ. Совместная работа педагогов РКИ и педагогов-предметников позволяет наладить взаимодействие и взаимосвязь между обучением русскому языку и специальным дисциплинам, продемонстрировать научный потенциал и знания иностранного учащегося, полученные на лекционных и практических занятиях. Это, в свою очередь, во многом решит проблемы адаптации иностранного учащегося в российском вузе.

За 2 года проведения Олимпиады её участниками стали представители 24 стран мира, обучающиеся в образовательных организациях крупных российских университетов Северо-Западного федерального округа и Приволжского федерального округа. По отзывам участников Олимпиады и представителей образовательных организаций, мероприятие вызывает огромный интерес. Устные и письменные задания с техническим содержанием позволили участникам Олимпиады продемонстрировать компетенции в области инженерного искусства, используя свои знания русского языка. Русский язык становится для них неразрывно связан с их будущей профессией, а достигнутые успехи мотивируют к дальнейшему, глубокому изучению русского языка.

Примечания

¹ Авдеева И.Б. Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 68.

² Там же.

³ Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Ч. 5: Приложения: тесты, справочные материалы. СПб.: «Златоуст», 2014. С. 4.

⁴ Международная олимпиада по русскому языку как иностранному «Русский язык – язык инженерного искусства»: УлГТУ [Электронный ресурс] // Международный молодежный инновационный форум: сайт. Ульяновск, 2017. URL: <http://ify.ulstu.ru/index.php/event/olymp/> (дата обращения: 15.09.2017).

Pazushkin P.B.,

Ph.D, Ulyanovsk State Technical University;

Rychkova I.A.,

Ulyanovsk State Technical University

OLYMPIAD “RUSSIAN LANGUAGE – THE LANGUAGE OF ENGINEERING” AS A METHOD OF MOTIVATION TO STUDY THE DISCIPLINES OF THE ENGINEERING PROFILE IN RUSSIAN

The article presents the concept of the international Olympiad “Russian language – the language of engineering”, held at the Ulyanovsk State Technical University in 2016. The technically oriented profile of the Olympiad is a unique distinctive feature of the event, which is of great interest both among participants and among teachers interested in the quality of training of engineering specialists.

Keywords: Russian as a foreign language, Olympiad, scientific style of speech.

ПЛАНИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ИНСТИТУТА ПУШКИНА

Данная статья посвящена особенностям планирования и организации обучения иностранных слушателей подготовительного факультета Института Пушкина, в частности учитываются нормативно-правовая база, материально-техническое и кадровое обеспечение, вопросы сопровождения иностранных граждан и т.д.

Ключевые слова: планирование организации обучения, планирование содержания обучения, иностранные слушатели, подготовительный факультет.

Одним из основных этапов планирования организации и содержания обучения является планирование учебной работы, которая направлена на определение преподавателем содержания занятий и их материального обеспечения на какой-либо период учебной деятельности.

При планировании организации обучения необходимо учитывать нормативно-правовую базу, материально-техническое обеспечение образовательной организации: условия проживания; аудиторный фонд; техническое обеспечение учебного процесса; обеспечение литературой. А также кадровое обеспечение.

Отметим, что к профессиональной преподавательской деятельности по русскому языку как иностранному рекомендуется допускать лиц, имеющих высшее образование по направлению (специальности) «Филология», «Лингвистика», «Педагогика», «Русский язык и литература» и имеющих специализацию «Русский язык как иностранный» или прошедших обучение по программам дополнительного профессионального образования по методике преподавания русского языка как иностранного.

Важное место в планировании организации обучения занимают и вопросы сопровождения иностранных граждан, а именно: организация учётно-визовой поддержки слушателей (оформление приглашений, постановка на миграционный учёт, при необходимости – оформление многократной визы); организация социально-психологической поддержки слушателей; медицинская и страховая поддержка иностранных слушателей.

Центральным этапом планирования организации обучения является формирование групп слушателей. В целях повышения качества обучения и получения каждым слушателем достаточной языковой практики количество обучающихся в группах при обучении русскому языку как иностранному не должно превышать 8 человек, при обучении другим общеобразовательным дисциплинам – 16 человек. Возможно создание малых групп (с количеством менее 8 слушателей), необходимое по объективным причинам (на усмотрение администрации образовательной организации).

В основу порядка комплектования учебных групп рекомендуется положить следующие основания: учёт сроков заезда слушателей; уровень предыдущего образования иностранного гражданина; учёт последующего уровня высшего образования, на обучение по которому направлен слушатель; учёт профилей образовательных программ высшего образования, по которым в дальнейшем будет обучаться слушатель; уровень владения русским языком, общеобразовательными дисциплинами (определяется по результатам входного тестирования).

Для реализации образовательной программы необходимо разработать рабочий учебный план. При подготовке к освоению образовательной программы слушатель должен освоить дополнительные общеобразовательные программы в общем объеме 2376 академических часов, в том числе не менее 612 академических часов по дополнительной общеобразовательной программе, касающейся изучения русского языка. Освоение дополнительных общеобразовательных программ осуществляется в форме аудиторных занятий и самостоятельной работы слушателя. Объем аудиторных занятий составляет не менее 1008 академических часов.

В рабочем учебном плане необходимо предусмотреть не менее 28 недель – обучение; не более 2 недель – промежуточные испытания; не более 3 недель – итоговые испытания; каникулы, продолжительность которых определяется в зависимости от сроков заезда слушателей.

Рекомендуемая недельная трудоемкость освоения образовательной программы слушателями не должна превышать 54 академических часа в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению дополнительной общеобразовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Рекомендуемый объем аудиторных занятий не должен превышать 36 академических часов в неделю в период обучения. В случае более позднего заезда слушателей возможно увеличение количества часов недельной аудиторной нагрузки до 40 часов.

Обучение по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, рекомендуется начинать по мере заезда слушателей, но не позднее 1 декабря текущего учебного года.

При определении перечня дополнительных общеобразовательных предметов необходимо учитывать уровень последующего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) и составлять учебный план образовательной программы с разным перечнем и объемом дисциплин (модулей).

Перечень основных общеобразовательных предметов для слушателей, направленных на дальнейшее обучение по программам бакалавриата и специалитета:

- для дополнительной общеобразовательной программы естественнонаучного профиля: русский язык, математика, физика и химия;
- для дополнительной общеобразовательной программы инженерно-технической и технологического профиля: русский язык, математика, физика и информатика;
- для дополнительной общеобразовательной программы гуманитарного профиля: русский язык, обществознание, история и литература;
- для дополнительной общеобразовательной программы экономического профиля: русский язык, обществознание, история и математика;
- для дополнительной общеобразовательной программы медико-биологического профиля: русский язык, химия, биология и физика.

Образовательные программы должны способствовать формированию коммуникативной компетенции, включающей языковую, речевую, предметную и социолингвистическую составляющие.

Итоговые испытания проводятся по завершении обучения по образовательным программам. Итоговые испытания включают в себя:

1. Итоговые экзамены по русскому языку, которые проводятся в устной и письменной формах для слушателей, обучающихся по образовательным программам всех направленностей: грамматика и лексика, чтение, письмо, аудирование, говорение.

Для слушателей, завершивших обучение по образовательной программе и в дальнейшем продолжающих обучение по программам бакалавриата и специалитета, итоговый экзамен по русскому языку проводится в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня В1.

Для слушателей, завершивших обучение по образовательной программе, и продолжающих в дальнейшем обучение по программам магистратуры, аспирантуры, итоговый экзамен по русскому языку проводится в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня В1, если слушатели до начала обучения по программе не владели русским языком, и в соответствии с требованиями второго сертификационного уровня В2, если слушатели уже владеют русским языком на уровне В1. Проводится проверка сформированности языковых навыков и речевых умений в области аудирования, чтения, говорения и письма в со-

ответствии с требованиями первого сертификационного уровня В1, а также знания общенаучной лексики по профилю обучения, сформированности языковых навыков и речевых умений в учебно-профессиональной сфере общения (аудирование, чтение, говорение, письмо) в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня (В1, профессиональный модуль).

2. Итоговые экзамены и зачёты по общеобразовательным дисциплинам проводятся по следующим дисциплинам:

- для гуманитарного профиля – обществознание, история и литература;
- для экономического профиля – обществознание, история и математика;
- для медико-биологического профиля – химия, биология и физика;
- для естественнонаучного профиля – математика, физика и химия;
- для инженерно-технического профиля – математика, физика и информатика.

Результаты аттестационных испытаний, включенных в итоговые испытания в форме экзамена, определяются оценками «отлично» (85-100 баллов), «хорошо» (71-84 балла), «удовлетворительно» (51-70 баллов), «неудовлетворительно» (менее 51 балла). Если формой аттестации является зачёт, устанавливаются оценки «зачтено», «не зачтено».

Слушателям, выполнившим учебный план и успешно прошедшим итоговые испытания, выдается документ об обучении – свидетельство. Слушатели, не завершившие обучение по образовательной программе, получают, по их письменному заявлению, справку с перечнем изученных дисциплин и их объёма.

Для иллюстрации сказанного выше рассмотрим из каких частей состоит модуль «Русский язык» в дополнительной общеобразовательной программе «Подготовка иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению образовательных программ бакалавриата на русском языке (гуманитарная направленность)».

Представленная программа включает в себя 4 учебных дисциплины: Русский язык, Литература, История, Обществознание. Она разработана для использования на подготовительном факультете ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» и реализуется в соответствии со следующим учебным планом.

Предмет	Общая трудоемкость	Аудиторные занятия	Самостоятельная работа	Итоговая аттестация
Основные предметы	2376	1091	1285	
Русский язык	2106	965	1141	экзамен
Литература	90	42	48	экзамен
История	90	42	48	экзамен
Обществознание	90	42	48	экзамен

Программа адресована иностранным гражданам и лицам без гражданства, получившим среднее образование у себя в стране, ранее не изучавшим русский язык. Обучение по дополнительной общеобразовательной программе реализуется в очной форме. Срок обучения по программе – 10 месяцев. По данной программе предусмотрены лекционные, семинарские и практические занятия, а также самостоятельная работа, в том числе с использованием ресурсов Интернет-портала «Образование на русском». Отметим, на самостоятельную работу, реализуемую на портале «Образование на русском», в I семестре отводится 92 часа, во II семестре – 80 часов занятий в компьютерном классе.

Обратимся к структуре и содержанию учебной дисциплины «Русский язык»:

№ п/п	Название модуля	Всего, час.	В том числе			Контроль
			лекции	прак. зан.	сам. раб.	
1.	Практический курс русского языка. Общее владение. Элементарный уровень (А1)	528		240	288	Тест (А1)
2.	Практический курс русского языка. Общее владение. Базовый уровень (А2)	528		240	288	Тест (А2) зачёт
3.	Практический курс русского языка. Общее владение. Первый сертификационный уровень (В1)	810		365	445	Тест (В1)
4.	Язык специальности. Научный стиль речи (Гуманитарная направленность).	240		120	120	Контрольная работа
Итоговая аттестация						Экзамен
ВСЕГО		2106		965	1141	

Нормативная трудоемкость обучения по данной программе составляет 2106 часов, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы слушателя. Программой предусмотрены промежуточная аттестация в конце I семестра в форме зачета и итоговая аттестация в конце учебного года в форме экзамена. Недельная нагрузка – 30 часов в неделю в I семестре и 23 часа в неделю во II семестре. Лекции по данной учебной дисциплине не предусмотрены.

В результате освоения дополнительной общеобразовательной программы «Подготовка иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению образовательных программ бакалавриата на русском языке» иностранные слушатели приобретают речевые навыки и умения, обеспечивающие возможность практического пользования языком, а также возможность продолжить образование на русском языке в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Интернет-портал «Образование на русском». URL: <https://pushkininstitute.ru/>
3. Методические рекомендации по организации и реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. URL: http://www.pushkin.institute/projects/oppf/OPPF_Metod_rekomendacii_2016.pdf

Paremuzashvili E.E.,
Pushkin State Russian Language Institute

THE ORGANIZATION PLAN AND CONTENT OF LEARNING OF STUDENTS OF THE PREPARATION FACULTY OF PUSHKIN INSTITUTE

This article is dedicated to the peculiarities of the planning and the organization of teaching foreign students of preparation faculty of the Institute of Pushkin. Takes into account the legal framework of logistical, technical and staffing, the issues of maintenance of foreign citizens etc.

Keywords: planning organization learning, planning content learning, foreign students, preparation faculty.

**Петухова Мария Евгеньевна,
Симулина Ирина Алексеевна,**
ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», Россия,
petuhovame@yandex.ru, arin7.7@yandex.ru

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

При обучении русскому языку иностранных студентов на подготовительном отделении необходимо знакомить их с прецедентными именами как русской культуры, так и культуры того региона, в котором обучаются студенты. Так, в рамках темы «Русские писатели» прежде всего иностранные студенты знакомятся с жизнью и творчеством А.С. Пушкина. На наш взгляд, студентам, обучающимся в Чувашском государственном университете, полезно было бы узнать имя классика чувашской литературы К. Иванова.

Также на уроках целесообразно читать тексты о космонавте А. Г. Николаеве, родившемся в Чувашии, о И.Я. Яковлеве, создателе чувашского алфавита. Имена Иванова, Николаева и Яковлева являются прецедентными феноменами чувашской культуры. Многие реалии в Чебоксарах и в Чувашской Республике названы в честь этих людей: улицы, театры, библиотеки и др. Поэтому анализ текстового материала, посвященного этим деятелям, может быть подкреплён внеаудиторной работой.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному на подготовительном отделении, прецедентные имена, лингвокультурология, региональный компонент.

При обучении русскому языку на подготовительном отделении большое значение имеет лингвокультурная адаптация иностранных студентов. Через изучение языка происходит знакомство с новым для иностранцев культурным фоном, без знания которого невозможно правильное восприятие и декодирование текстов разных уровней.

Анализируя учебные пособия по русскому языку как иностранному, нужно отметить, что большинство из них содержат лингвокультурную составляющую. Это информация является универсальной для всех россиян, независимо от их национальной принадлежности и региона проживания. Тем не менее Российская Федерация – многонациональное государство, каждый регион в котором имеет свои особенности: национальные, культурные, экономические. Говоря о национальных республиках, можно подчеркнуть, что сосуществование двух культур в пределах одного региона или даже одного города влияет на специфику менталитета его жителей и вследствие этого на адаптацию иностранных обучающихся.

Усвоение ценностей новой социальной и культурной действительности невозможно без знакомства с прецедентными именами как русской культуры, так и культуры того региона, где живут и учатся иностранные студенты.

Необходимо отметить, что «эффективность обучения русскому языку как иностранному в условиях языковой среды возрастает при условии использования не только лингвострановедческого материала, но и более широкого спектра сведений о регионе. Помимо лингвистического материала, привлекается исторический и географический краеведческий материал, художественные произведения местных авторов. Знакомство иностранных учащихся с регионально значимой культурной информацией помогает им не только адаптироваться в языковой среде, но и осознать социально-культурные особенности конкретного региона»¹.

Рассказывая студентам о жизни и творчестве русских писателей, мы уделяем большое внимание и творчеству Константина Васильевича Иванова – основоположника чувашской литературы. Его имя знакомо каждому жителю Чувашской Республики. В тексте для чтения о К.В. Иванове прежде всего отмечается, что за свою короткую жизнь (24 года) он сделал очень много для чувашской культуры: написал трагедии, баллады, поэмы; перевёл на чувашский язык произведения М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, А.В. Кольцова, К.Д. Бальмонта, а также религиозные тексты; был живописцем и автором скульптурных работ. Но, конечно, вершиной творчества К.В. Иванова является поэма «Нарспи», в которой рассказывается о трагической любви бедняка Сетнера к девушке Нарспи, дочери богатых родителей. Любов-

ная тема тесно переплетается с идеей об освобождении народа от социальной несправедливости. Поэма переведена на многие языки мира.

Проверяя, насколько студенты восприняли новую информацию, предлагаем разного рода лексические упражнения. Например, после прочтения текста о жизни и творчестве К. Иванова иностранцы выбирают из предложенного списка прилагательных те, которые характеризуют Нарспи, студенты не только демонстрируют, что они поняли текст, но и расширяют словарный запас, приобретают навыки работы со словарём.

Нередко аудиторная работа сочетается с внеклассными мероприятиями, во время которых иностранные студенты знакомятся с мюзиклом «Нарспи». После посещения театра или просмотра музыкального фильма, как правило, предлагается написать сочинение, в котором обучающиеся описывают свои впечатления от увиденного, а также отвечают на вопрос: «Как бы вы поступили на месте Нарспи?».

Рассказывая иностранным студентам о выдающихся деятелях республики, необходимо сообщать о них не столько сухие биографические сведения, сколько интересные, запоминающиеся факты из их жизни, которые помогут абстрактную фигуру «сделать живым человеком».

Все россияне гордятся первым в мире космонавтом Ю.А. Гагариным. Иностранцам традиционно предлагается для чтения текст о его жизни и полёте в космос. Но в первом отряде космонавтов был и выходец из Чувашии А.Г. Николаев. Его имя, несомненно, является прецедентным для жителей чувашской республики. В рамках темы «Человек и космос» нами предлагается для чтения на подготовительном отделении наряду с текстом о Ю.А. Гагарине и текст о А.Г. Николаеве.

Рассмотрим фрагменты текста о Николаеве и варианты заданий к этому тексту:

Андрян Григорьевич Николаев

Чувашия – родина многих известных людей. Один из них – Андрян Григорьевич Николаев, космонавт «номер 3». Он родился в селе Шоршелы. В переводе с чувашского языка это значит «светлые ключи»...

Андрян Григорьевич Николаев летал в космос 2 раза... Он был первым человеком, который находился на космическом корабле без скафандра...

В 1970 году космонавт Николаев совершил второй полёт вместе с Виталием Севастьяновым на космическом корабле «Союз-9». Этот полет длился уже 17 суток и 17 часов. После такого долгого полёта, когда космонавты вернулись на Землю, им было трудно адаптироваться к земному притяжению, у них резко ухудшилось здоровье. Космонавты не могли некоторое время передвигаться и чувствовали сильное недомогание в результате того, что на протяжении всего полета они не выполняли практически никаких физических упражнений. После возвращения они долго лежали в больнице и смогли встать на ноги только через неделю. С тех пор в медицине появился термин «эффект Николаева» – состояние ухудшения здоровья в условиях невесомости и гиподинамии. Андрян Николаев дополнил программу подготовки к полетам данными о том, что на корабле обязательно должны быть установлены спортивные тренажеры.

В 1963 году Андрян Григорьевич женился на первой в мире женщине-космонавте Валентине Владимировне Терешковой. Скоро у них родилась дочь Елена – первый в мире ребёнок, отец и мать которого были космонавтами. Но Елена выбрала вполне земную профессию. Она стала врачом...

В родном селе А.Г. Николаева Шоршелы в 1972 году открылся Музей космонавтики.

В Чувашии помнят своего национального героя. Его именем названы улицы, школа в городе Чебоксары, а также кратер на Луне. В Чебоксарах установлены памятники знаменитому земляку.

В качестве упражнений, которые обучающиеся выполняют после прочтения текста, могут быть предложены следующие тестовые задания, нацеленные на проверку понимания текста и восприятия лингвострановедческой информации.

Выберите правильный вариант ответа.

1. Андриян Григорьевич Николаев был ... космонавтом.
А) первым
Б) вторым
В) третьим
2. Он родился...
А) в селе Шоршелы.
Б) в городе Чебоксары.
В) в городе Светлые ключи.
3. Николаев первым
А) полетел в космос.
Б) вышел в открытый космос.
В) был в космическом корабле без космического костюма.
4. «Эффект Николаева» – это ...
А) популярность, «звёздная болезнь».
Б) проблемы со здоровьем, вызванные неподвижностью в космосе.
В) рождение ребёнка в семье космонавтов.
5. Николаев предложил...
А) оборудовать космический корабль спортивным инвентарём.
Б) не снимать в космосе скафандр.
В) систему физических упражнений для подготовки космонавтов.
6. Жена Николаева была ...
А) врачом.
Б) домохозяйкой.
В) космонавтом.
7. В честь Андрияна Николаева...
А) названа звезда.
Б) назван кратер.
В) названа гора на Луне.

Изучая прецедентные имена, невозможно обойти вниманием видных учёных и общественных деятелей. Рассказ о М.В. Ломоносове, его научной работе всегда связан с просветительской деятельностью, вкладом в развитие образования и просвещения. Живя в Чувашии, сложно не провести параллель с жизнью и деятельностью Ивана Яковлевича Яковлева – чувашского просветителя, педагога, организатора народных школ, создателя нового чувашского алфавита и учебников чувашского и русского языка для чувашей, писателя, переводчика.

Знакомство с прецедентными феноменами региона проживания необходимо для успешной культурной и социальной адаптации в новых условиях, для преодоления культурного барьера. Этому способствует и внеаудиторная работа с иностранными студентами. С прецедентными именами мы постоянно встречаемся в окружающей действительности. Познавать её легче, если была предшествующая подготовка. Так, например, в ходе экскурсии по городу Чебоксары, в процессе знакомства с ним студентам будет легче ориентироваться в сообщаемой экскурсоводом информации, если для них имена К. Иванова, А. Николаева и И. Яковлева уже ассоциируются с определенными людьми. А с этими именами иностранцы, проживающие в Чебоксарах, сталкиваются постоянно: в честь этих выдающихся людей названы улицы города и не только: Чувашийский драматический театр, находящийся в самом центре города, носит имя К. Иванова, Чувашийский педагогический университет – второй крупнейший вуз республики – имя Ивана Яковлева, Чебоксарский городской детский парк – имя космонавта А. Николаева, а также их именами названы музеи и библиотеки города и республики.

Как уже было сказано выше, Российская Федерация – многонациональная страна, и «поликультурная политика – это цивилизованный способ выражения уважения к представителям различных культур, проживающих на территории одного государства... Человек, находясь на рубеже культур, решает для себя две важные задачи: сохранения своей культурной идентичности и возможность гармоничной адаптации в поликультурной среде»².

Таким образом, региональный компонент имеет большое значение при обучении иностранных студентов особенно на подготовительном отделении, так как это обеспечит в дальнейшем более гармоничное вхождение в новое культурное пространство и повысит эффективность образовательного процесса.

Примечания

¹ Выхованец Н.А. Региональный компонент как основа культурноориентированной методики преподавания РКИ // Ученые заметки ТОГУ. 2015. Т. 6. № 4. С. 427.

² Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. С. 87–88.

**Petukhova M.E.,
Simulina I.A.,**

Chuvash State University named after I.N. Ulyanov

PRECEDENT NAMES OF NATIONAL CULTURE IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE REGIONAL UNIVERSITY

When teaching Russian to foreign students at the preparatory department, it is necessary to familiarize them with the precedent names of both Russian culture and the culture of the region where students study. Therefore, in the framework of the topic "Russian writers", first of all foreign students get acquainted with the life and work of A.S. Pushkin. In our opinion, it would be useful for students studying at the Chuvash State University to learn the name of the classic of Chuvash literature K. Ivanov.

Also in the lessons it is advisable to read the texts about cosmonaut A. Nikolayev, born in Chuvashia, about I.Ya. Yakovlev, the creator of the Chuvash alphabet. The names of Ivanov, Nikolayev and Yakovlev are precedent phenomena of Chuvash culture. Many realities in Cheboksary and the Chuvash Republic are named after these people: streets, theaters, libraries, etc. Therefore, an analysis of the text material devoted to these figures can be backed up by out-of-class work.

Keywords: teaching Russian as a foreign language at the preparatory Department, precedent names, linguoculturology, regional component.

**Пиневи́ч Елена Валенти́новна,
Петрова Галина Михайловна,**

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана,
elenapinevich@yandex.ru, mihailina_08@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматриваются вопросы тестирования иностранных абитуриентов по русскому языку в технических вузах. Подробно описаны структура и содержание тестов. Представлены два типа тестов по русскому языку как иностранному для учащихся нефилологического профиля обучения.

Ключевые слова: тестирование, типовой тест, русский язык как иностранный, задания, нефилологический профиль обучения.

В настоящее время происходят серьёзные преобразования во всех областях человеческой деятельности. Появляются новые законы, проводятся реформы, меняется система и содержание образования. На современном этапе развития общества перед высшими учебными

заведениями встаёт задача подготовки конкурентоспособных специалистов для экономических, естественнонаучных и технических отраслей, владеющих новейшими технологиями. В связи с этим к современным выпускникам политехнических учебных заведений предъявляются высокие требования как в области специальной подготовки, так и в области владения иностранным языком, в частности русским языком как иностранным. Наряду с проблемой поиска путей повышения эффективности преподавания иностранных языков возникают и вопросы, связанные с научным и методическим обеспечением национальной системы оценки качества образования.

Проблема разработки, апробации, стандартизации и применения тестов по русскому языку как иностранному начала обсуждаться и решаться ещё в начале 1990-х годов¹. Несмотря на это, преподаватели продолжают использовать для проверки знаний «традиционные письменные контрольные работы и устные вопросы»². Стратегической задачей в преподавании русского языка как иностранного остается формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности с учетом профессиональных коммуникативных потребностей учащихся. Изучение этих потребностей показало, что студентам необходимо уметь читать тексты, содержащие профессионально и научно значимую информацию, создавать письменные произведения разных жанров. Известно, что в практике преподавания РКИ приняты следующие базовые составляющие коммуникативной компетенции: языковая, дискурсивная, прагматическая, социокультурная, предметная. Именно эта структура положена в основу системы тестирования по русскому языку как иностранному. Понятие коммуникативной компетенции неразрывно связано с проблемами по определению целей, содержания обучения и форм контроля, что должно учитываться при разработке типовых тестов³.

Для иностранных слушателей подготовительного отделения были созданы 2 типа тестовых заданий. Тесты направлены на определение уровня общего владения русским языком с учетом будущего обучения в техническом вузе, то есть они включают задания на проверку знания научного стиля речи в его разновидности – научно-популярного подстиля, а также сформированности лингвистической компетенции абитуриента, в рамках которой проверяются лексическая, грамматическая, семантическая и фонологическая и другие важнейшие компетенции.

Каждый тест состоит из четырех модулей. Модуль – это совокупность материалов по конкретной лингвистической теме.

Модуль «Звучащий текст» содержит материалы по проверке навыков и умений аудирования, трансформации текста, владения письменной речью в форме составления письменного речевого высказывания, степени сформированности дискурсивной компетенции – умения строить и понимать высказывания, тексты письменной речи с использованием соответствующих стратегий и тактик речевого поведения, социокультурной компетенции – знания социокультурного контекста, предполагающего наличие «фоновых знаний» страноведческого и лингвокультурологического характера, которые диктуют выбор языковых форм и их использование в вербальной письменной коммуникации.

Модуль «Чтение текста» направлен на проверку навыков и умений чтения, понимания информации, частично степени сформированности предметной компетенции – совокупности знаний в профессиональной сфере общения (тексты, содержащие научную терминологию, общенаучные тексты) а также социокультурной компетенции⁴.

Модуль «Построение текста» представляет собой задание на проверку логики развертывания текста, степени сформированности прагматической компетенции – умения вступать в письменную и устную вербальную коммуникацию в соответствии с заданными коммуникативными намерениями в ситуациях общения с учетом условий речевого акта.

Модуль «Грамматические категории» включает задания на проверку практических знаний грамматической системы русского языка, степени сформированности языковой компетенции – совокупности знаний о языковой системе (таких ее уровней, как лексическая,

морфологическая, синтаксическая и стилистическая) и умений пользоваться ими в ситуации письменной коммуникации.

Тесты предназначены для иностранных студентов нефилологических вузов, освоивших РКИ в объёме первого сертификационного уровня.

Тест первого типа – выпускной тест для слушателей подготовительного отделения, представляющий собой так называемое «соединение» типового теста («стандарта») по общему владению РКИ (1 сертификационный уровень) с заданиями по научному стилю (профессионально-ориентированными). Общее время проведения тестирования – 160 минут. Рассмотрим более подробно тест первого типа.

Модуль «Грамматические категории» содержит тест по лексике и грамматике и проводится в начале экзамена (Тест 1). Тест 1 предусматривает проверку умений, знаний и навыков в области лексики и грамматики по языку общего владения и по научному стилю речи, содержит 100 тестовых заданий (80 – по языку общего владения, 20 – по научному стилю). Время выполнения теста – 50 минут. Тестовые задания по научному стилю содержат базовые грамматические конструкции, характерные для текстов учебно-научного подстиля, предназначенных для студентов нефилологического профиля обучения.

Модуль «Чтение текста» содержит тест по чтению и проводится в середине экзамена (Тест 2) и состоит из 2 текстов: фрагмент из путеводителя/изложение биографии русского учёного и фрагмент текста учебно-научного подстиля. Время выполнения – 30 минут. Тест состоит из 20 заданий. Задания к тексту по научному стилю направлены на контроль умений выделения основной и дополнительной информации, на поиск и обобщение прочитанного материала.

Модуль «Звучащий текст» включает тестовые задания по аудированию (Тест 3) и по письму (Тест 4). В Тесте 3 учащемуся предлагается прослушать: 1) биографию известного человека/радиопередачу об интересном месте; 2) фрагмент лекции по общеобразовательным дисциплинам (физике, информатике, химии, математике, компьютерной графике). Объём учебно-научного текста – 1000–1300 слов, незнакомых слов до 7%. С помощью заданий теста проверяется сформированность навыков и умений понимания на слух основного содержания и отдельных положений фрагмента учебной лекции. Специфика теста состоит в том, что после прослушивания фрагмента лекции учащийся должен письменно изложить её содержание. Таким образом, Тест 4 («Письмо») органично входит в состав Теста 3 («Аудирование»). Такая структура позволяет сократить общее время экзамена: на выполнение заданий по аудированию отводится 20 минут и 30 минут даётся на письменное изложение прослушанного текста. Тест 4 направлен на проверку умений изложения основного содержания фрагмента лекции с опорой на термины, формулы, вопросы к лекции, помогающие построить письменное монологическое высказывание. Требования к письменному изложению: текст должен быть связным, объёмом не менее 10-15 предложений.

Модуль «Построение текста», завершающий выпускной экзамен, содержит тест по говорению (Тест 5). Тест 5 включает ситуативные диалоги и монологическое высказывание («Механическое движение», «Простые и сложные вещества», «Устройство компьютера» и т.д.). Последнее задание, связанное с составлением текста из предложенных слов, содержит иллюстрацию (схему, рисунок, таблицу, формулы), имеющую отношение к теме высказывания. Объём монологического высказывания – не менее 15–20 предложений. На подготовку даётся 15 минут.

Тест второго типа – вступительный тест. Он имеет четкую структурную организацию, состоит из 10 заданий. Время выполнения – 240 минут. Максимальное количество набранных баллов – 100. Тесты построены с учетом целей использования русского языка, навыков и умений в употреблении языковых средств для реализации коммуникативных задач в основных видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании. Отметим, что, кроме проверки навыков собственно письма, проверяется уровень владения письменной речью в форме составления письменного речевого высказывания. Разработанный тест нового типа дает объём

ективную оценку возможности иностранного абитуриента обучаться в вузе на русском языке, удовлетворять свои потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной сферах речевой деятельности. Переходим к краткой характеристике заданий каждого из модулей.

Модуль «Звучащий текст». Задание I – написание краткого изложения прослушанного материала – представляет наибольшую трудность, так как оно в определенной степени носит творческий характер. Задание направлено на проверку понимания и переработки звучащей информации в виде небольшого связного текста, составления краткого письменного высказывания по прослушанному материалу (максимальная оценка – 16 баллов). Объем аудиотивного материала – 110–120 слов, количество незнакомых слов не должно превышать 1–2%.

Модуль «Чтение текста». Задание II направлено на проверку общего понимания информации, навыков структурирования, определения темы и основного содержания, выделения логико-смысловых частей текстов. Задание озаглавить текст и составить назывной план – это проверка умения обобщения информации на смысловом уровне. Оно представляет определенную трудность для иностранных абитуриентов (максимальная оценка – 16 баллов). Средний объем текста – 250 слов. Абитуриентам предлагаются научно-популярные тексты, минимально трансформированные составителями тестов.

Модуль «Построение текста». Задание III ставит своей целью проверку детального понимания информации текста задания II в форме полных ответов на 12 вопросов. Кроме того, проводится контроль усвоения иностранными абитуриентами необходимого лексического минимума. Это задание выше средней степени трудности (максимальная оценка – 12 баллов). **Задание IV** на логическое построение текста, проверку знания средств связи в тексте, текстовых маркеров, на внимание и логическое мышление абитуриента (максимальная оценка – 6 баллов).

Модуль «Грамматические категории». Задания V–X по грамматике направлены на проверку именной системы русского языка (род, число, падежные окончания существительных, прилагательных, местоимений), видовременных форм глагола, спряжений, употребления глаголов движения без приставок и с приставками, знаний самостоятельных глагольных форм – причастий и деепричастий, предлогов, союзов и союзных слов. Это задания средней степени трудности (максимальная оценка – 8 баллов). **№ V** – задание на проверку знания видовременных форм глагола. **№ VI** – задание на проверку падежных форм знаменательных частей речи: имен существительных, прилагательных; указательных, притяжательных, определительных местоимений. **№ VII** – задание на проверку навыков и умений трансформации предложений, знания особой формы глагола – причастия (залог, время, род, число, падеж) и деепричастия (вид). Одновременно проверяется знание предложно-падежной системы русского языка, структуры простых и сложных предложений. Предлагаются 4 сложноподчиненных предложения с придаточными определительными, которые следует заменить причастными оборотами с активными или пассивными причастиями. **№ VIII** – задание на проверку навыков и умений трансформации предложений, знания особой формы глагола – деепричастия. Предлагаются 4 сложноподчиненных предложения с придаточными времени, которые следует заменить деепричастными оборотами. **№ IX** – задание на проверку знания служебных частей речи – предлогов, наиболее часто употребляющихся как в устной, так и в письменной речи. Предлагаются 4 предложения, абитуриентам следует выбрать 8 из 10 указанных простых предлогов и употребить по 2 в каждом предложении. **№ X** – задание на проверку знания служебных частей речи – союзов, союзных слов, наиболее часто употребляющихся как в устной, так и в письменной речи. Предлагаются 8 предложений, абитуриентам следует выбрать 8 из 10 указанных союзов или союзных слов и употребить их в каждом предложении.

В заключение отметим, что создание и разработка тестовых заданий будут способствовать дальнейшему развитию и совершенствованию способов и приемов контроля знаний,

навыков и умений иностранных учащихся, а также эффективности и оптимизации учебного процесса в целом.

Примечания

¹ *Кирейцева А.Н.* Алфавит тестирования: практическое руководство для преподавателей РКИ. СПб.: Златоуст, 2013. 184 с.

² Там же. С. 15.

³ *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: Русский язык. Курсы, 2006. 240 с.; *Васильева Т.В.* Гибкая модель обучения языку специальности на примере учебного комплекса «Книга для чтения по информатике» // Проблемы педагогики и психологии. 2012. № 1. С. 59–66; *Васильева Т.В., Ускова О.А.* Уровневая система обучения русскому языку как иностранному: теоретические и прикладные аспекты // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2012. № 4. С. 37–43; *Крючкова Л.С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.

⁴ *Петрова Г.М.* Обучение научному стилю речи / Г.М. Петрова. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2004. 29 с.; *Пиневиц Е.В.* Обучение чтению иностранных учащихся: учебное пособие / Е.В. Пиневиц. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2011. 32 с.

**Pinevich E.V.,
Petrova G.M.,**
Bauman State Technical University

LINGUODIDACTICAL TESTING IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Problems of testing for foreign entrants in technical universities are considered. The structure and content of the tests are described in details. Two types of tests in Russian as a foreign language for students of non-philological profile of learning.

Key words: testing, typical test, the Russian as a foreign language testing, tasks, non-philological direction of training

Подосинникова А.А.,
НИ РХТУ им. Д.И. Менделеева Россия,
E-mail: podosinnikova. Anna @ mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена реализации потенциала русской народной сказки в практическом курсе русского языка как иностранного.

Ключевые слова: фольклор, художественный текст, русская народная сказка, повседневная речь.

Обучение устной русской речи – одна из самых сложных задач в процессе преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ).

Основная причина трудностей заключается в том, что языковой материал, которым должен овладеть студент, выступает в совершенно новом аспекте – им нужно овладеть активно как средством общения. Говорящий должен владеть не только синтаксико-морфологическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости слов, которая всегда специфична и в большой степени не совпадает с сочетаемостью в родном языке студента-инофона. Но, к сожалению, обучение устной речи часто сводится к заучиванию наизусть письменных текстов или, в лучшем случае, к пересказу прочитанных текстов нейтрального стиля.

На этом фоне русская народная сказка исследуется и привлекается к учебному процессу слишком мало, хотя обладает огромным лингвистическим, дидактическим, страноведческим, культурным потенциалом.

Устойчивая, шаблонная структура текстов русских народных сказок предусматривает употребление определенных языковых единиц в определенной форме. Таким образом, создаются естественные речевые условия для отработки грамматического материала, формирования навыков употребления грамматических форм в соответствии с ситуацией реального общения (что особенно актуально в иноязычной аудитории).

Включение в учебно-методический комплекс русского языка как иностранного в качестве художественного материала русских народных сказок имеет целью воспитание интереса и уважения к русской культуре и русскому языку у студентов-иностранцев. Изучение русских народных сказок на занятиях РКИ призвано развить культуру чтения студентов, научить их извлекать из художественных текстов эстетический смысл, сформировать аналитические алгоритмы читательского познания, расширить мировоззренческие горизонты студентов, обогатить их духовное существование и, как следствие, сделать их толерантнее.

Студент-иностранец, приехав учиться в чужую страну, в первую очередь, сталкивается с повседневным стилем речи. Следовательно, умение общаться на бытовом уровне, строя соответствующим образом свою речь, – одна из самых насущных проблем для студента-иностранца.

Основной, если не единственной формой реализации повседневной речи является устная форма, а важнейшим ее признаком является спонтанность, неподготовленность, что не вызывает затруднений у носителей языка, обладателей фоновых знаний. Но эти же особенности вызывают серьезные затруднения у инофона, в нашем случае у студента-иностранца. И здесь на помощь может и, как мы считаем, должна прийти русская народная сказка, изобилующая народными, т.е. повседневными оборотами речи.

Среди повседневных оборотов речи особое место занимает бессоюзное сложное предложение (далее – СБП), в котором смысловые отношения между предикативными конструкциями устанавливаются на основе лексико-семантического содержания данных конструкций. Говоря о способах связи частей СБП, В.В.Виноградов указывал на большую роль лексических элементов, «...которые типизируются, обобщаются и выступают вместе с интонацией в качестве своеобразного синтаксического средства объединения предложений в бессоюзное сложное целое»¹.

Сегодня, когда большинство лингвистов указывает на прогрессирующие позиции бессоюзных конструкций в современном русском языке, их изучение, представляется наиболее актуальным, а отбор художественных текстов для работы на занятиях РКИ представляет собой серьезную задачу, требующую тщательной работы. Текст должен соответствовать требованиям методики и задачам обучения РКИ.

Всем вышеназванным требованиям соответствуют русские народные сказки, которые изобилуют традиционными для русской речи повседневными конструкциями, в частности СБП, изучение которых, в свою очередь, позволяет студентам-иностранцам более свободно ориентироваться в различных ситуациях, адекватно реагировать на речь и поведение русских людей, обеспечивает правильный выбор речевой позиции в коммуникации и представление в разговоре собственной оценки происходящих событий

Реализация богатейшего потенциала русского языка для развития личности студента, его культурного самосовершенствования в условиях обучения связана прежде всего с восприятием текстов, отражающих русскую культуру. Нравственное и эстетическое содержание устного народного творчества, непреходящая ценность его педагогических возможностей убеждают в необходимости сохранения и широкого использования его в современной педагогике и образовании.

Образ мира, который складывается у людей разных национальностей в процессе постижения ими многообразия мира, накладывает отпечаток на тот или иной язык. Логика

национальных языков включается в процесс интерпретации и вербальной трансляции человеческого опыта. Таким образом, вопрос о национальной специфике языков – это вопрос о состоянии языка и мышления, уровней постижения и моделирования действительности. В целом под языковой картиной мира, следуя концепции В. Гумбольда, понимается феномен отображения концептуальной картины мира с помощью языка.

Во всем многообразии работ, посвященных языковой картине мира, поиску национальных особенностей сквозь призму синтаксических структур длительное время не уделялось значительного внимания.

Наибольший вклад в разработку данной проблематики был внесен концепцией этно-синтаксиса А. Вежбицкой². Она утверждает, что практически не исследован вопрос, как различаются языки в передаче абстрактных идей и отношений, что в силу своей неочевидности, т.е. неосознанности, гораздо более ценно и значимо с научной точки зрения. Именно синтаксис и синтаксические отношения в значительной степени определяют когнитивные рамки языка, поскольку синтаксические конструкции более устойчивы к воздействию экстралингвистических факторов. Синтаксические конструкции в целом встречаются в речи чаще, чем большинство лексических категорий. Тезис о том, что синтаксис тоже воплощает национальное видение мира, нашел глубокое обоснование в теории А. Вежбицкой.

Русская народная сказка, изобилующая народными, т.е. повседневными, оборотами речи, представляется важным материалом для изучения русского языка в иностранной аудитории.

Невозможно изучить язык и передаваемую им культуру без усвоения социально стереотипизированного опыта страны изучаемого языка, следовательно, овладение им (опытом) является основой лингвострановедческой работы на уроках русского языка как иностранного.

Особое внимание в учебно-методических комплексах по РКИ уделяется лингвокультурной сфере общения. В связи с этим чрезвычайно важным представляется формирование лингвокультурологической компетенции, развитие эстетического вкуса, интеллектуальных способностей студентов, стимуляция познавательной деятельности, самостоятельного анализа и синтеза, воспитание и развитие умения интерпретировать общественные и художественные явления. В этом смысле художественный текст как лингвосоциокультурный феномен предстает высшим воплощением свойств естественного языка, когда сплавлены воедино живая речь и литературно-эстетическая норма.

Специфика обучения русскому языку студентов-филологов заключается в том, что для последних русский язык является средством обучения, предметом и объектом изучения, а также базой, фундаментом их будущей профессиональной деятельности. Таким образом, задачей преподавателя-русиста становится не только расширить теоретические сведения о современном русском языке (или о ходе исторического развития этого языка), но и сформировать у студентов умения и навыки, необходимые для профессионального владения языком.

Перед иностранными студентами-филологами стоит задача овладения русским языком на уровне, максимально приближенном к уровню носителя языка. В этом случае русский язык должен изучаться как феномен национальной культуры. В связи с этим в данной аудитории при работе над художественным текстом есть возможность и необходимость раскрыть перед обучаемыми богатство национально-культурной семантики русского языка, как на уровне языковых средств, так и на уровне национально-специфичного способа формирования и формулирования мысли, который складывается под влиянием этносоциокультурного контекста. Необходимо также показать экстралингвистическую природу образности художественного текста, развить навыки и умения выявления культураносной функции языка.

Система обучения русскому языку иностранных студентов-филологов определяется конечной целью обучения, предполагающей реализацию комплекса задач:

- приобретение учащимися фундаментальных филологических знаний;
- овладение речевой деятельностью на изучаемом языке;

- выработка профессиональных, в первую очередь педагогических навыков и умений;
- усвоение широких страноведческих знаний.

Эта комплексная цель достигается всей системой подготовки студентов-филологов и реализуется как на практических, так и на теоретических занятиях. Но именно в рамках практического курса русского языка решается ряд конкретных взаимосвязанных задач, которые определяют его место в системе подготовки иностранных студентов-филологов.

Конечными целями обучения русскому языку иностранных студентов-филологов являются следующие:

- коммуникативная, т.е. практическое владение языком, близкое к уровню носителей языка в пределах сфер коммуникации;
- профессиональная, т.е. воспитание в рамках практического курса русского языка профессионального отношения к изучаемому языку как объекту будущей деятельности;
- ознакомительно-воспитательная, т.е. знакомство учащихся с русской культурой, особенностями русского менталитета и т.д.

Для достижения вышеперечисленных целей используются различные методы обучения, неотъемлемой частью которых являются, в том числе, и художественные тексты, особенно фольклорные.

Соединение в процессе обучения системного описания языкового материала с функционально-стилистическим позволит не только показать стилистические особенности языковых единиц, но и объяснить их. С одной стороны, какие семантические и структурные особенности этих единиц обуславливают их употребление в той или иной сфере, а с другой, – как стилистическая и эмоционально-экспрессивная функции влияют на формирование и характер конкретного лексического или грамматического значения языковой единицы.

Обучение семантико-синтаксическому анализу текста русской народной сказки помогает студентам-филологам понять, «...почему язык является не только способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации, ее воплощения в разных слоях населения, вплоть до отдельной личности»³.

Примечания

¹ *Виноградов В.В.* Исследования по русской грамматике. Избранные труды. М.: Наука, 1975. 559 с.

² *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари. 1996. 416 с.

³ *Лотман Ю.М.* Об искусстве: структура художественного текста. СПб.: Искусство – СПб., 1998. 704 с.

Podosinnikova A.A.,

Novomoskovsk Institute

Dmitry Mendeleev University of Chemical Technology of Russia”

REALIZATION PATENTAL PROFESSIONAL COMMUNICATION TEACHING FOREIGNER STUDENT OF LANGUAGE AND LITERATURE.

The article is devoted to especial role of the text in the praktikal course of Russian as a foreign language.

Keywords: folklore national culture, text, Russian national folk fairy-tales.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности социокультурной адаптации студентов-иностранцев в России, которые формируются комплексом различных факторов: психофизиологических, учебно-познавательных, социокультурных, психологических, бытовых и других. Автор рассматривает этапы особенности адаптации, проблемы адаптации и приспособление к новой среде пребывания. Статья посвящена изучению особенностей преподавателя РКИ, какими качествами должен обладать преподаватель, чтобы создать комфортную среду для студента-иностранца и обеспечить грамотное и успешное освоение профессии.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, проблемы адаптации, успешное обучение, индивид, студент-иностранец, будущая профессии, национальные особенности.

Социокультурная адаптация подразумевает приспособление индивида (или группы) к определенным условиям новой социальной среды, к новым ценностям, нормам поведения, традициям, чтобы комфортно существовать в новом окружении. Адаптация к образовательному процессу обеспечивает адекватное взаимодействие студента с интеллектуальной средой вуза, корректирует качества личности, формирует новый социальный статус. Адаптация является важнейшим фактором для успешного обучения и осмысления будущей профессии.

Современная методика обучения иностранным языкам провозглашает в качестве определяющей личностно-деятельностную ориентированность содержания и процесса обучения языку. Этот лозунг соответствует мировой парадигме. Следует, вместе с тем, отметить, что для методики преподавания русского языка иностранцам такого рода ориентированность не является откровением. Ведь по существу транслируемой в процессе обучения коммуникативной, когнитивной деятельности на новом для учащегося языке – это обучение просто не может быть недействительным. Стремясь к достижению целей учебного предмета «Русский язык как иностранный», система обучения этому предмету просто обречена, быть ориентированной на субъекта обучаемой деятельности, на личность.

Личность зачастую, поступающая, в университет имеет сформированный взгляд на картину мира и национальный характер страны, в которой пребывает, в наши дни не во всех странах образ России сформирован достаточно верно и правдиво, во многих городах зарубежья СМИ и политическая среда дает будущему студенту-иностранцу свое представление о России. Студенты из России так же редко дружелюбны и открыты к общению, относятся к иностранцам с настороженным недоверием. В условиях невозможности найти новых друзей, «проводников» по новому городу, студент замыкается, начинает считать, что язык сложный, люди вокруг нетерпимые и задача педагога не только проявить профессионализм в преподавании РКИ, но и проследить, выявить и скорректировать, возникшие у студента проблемы и коммуникативные вопросы, появившиеся в социуме.

Рассмотрим трудности, которые испытывает студент особенно остро в первый год пребывания в новой стране:

1. Психофизиологические, связанные с переустройством личности, «вхождением» в новую среду, психоэмоциональном напряжением, сменой климата и т.д.;
2. Учебно-познавательные, связанные, в первую очередь с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования;
3. Адаптация к новым требованиям и стандартам, системам контроля знаний, организации учебного процесса;
4. Социокультурные, связанные с освоением нового социального и культурного пространства вуза; преодоление коммуникативных задач, преодоление языкового барьера.

По словам И.В. Ширяевой «адаптация студентов-иностранцев – это формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечива-

ющее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы»¹.

В целом, этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде таковы:

1. Вхождение в студенческую среду.

2. Усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля общения, поведения.

3. Формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

Адаптации студента-иностранца к новой социокультурной среде способствует две группы факторов: зависящие от студента и зависящие от преподавателя. Со стороны студента уровень подготовки, уровень знания русского языка, способность к обучению, национальный характер и менталитет.

Преподаватель должен быть компетентен в предмете, обладать рядом личностных качеств, иметь возможность и желание изучать культуру и традиции обучаемой группы иностранцев, чтобы лучше наладить коммуникацию.

По мнению психологов и социологов (С.И. Самыгина и Л.Д. Столяренко) потребность человека «в присоединенности – входить с другими людьми в продолжительные тесные взаимоотношения, гарантирующие позитивные переживания и результаты».²

Студенты-иностранцы тяжело переживают непонимание, а тем более конфликты с преподавателем. По их мнению, преподаватели и вуз должны создать атмосферу «родного дома», студенты из Южной Африки часто хотели бы такого снисходительного отношения к себе как к детям, школьникам, с объяснением и сопровождением их во всех структурах университета, что может быть обусловлено особенностями их образовательной системы. Студентам-иностранцам хочется, чтобы вникали и учитывали их личные, семейные и прочие проблемы и неурядицы, не всегда преподаватель может достичь таких доверительных отношений в группе. В силу отсутствия опыта или свободного времени, субъективного отношения к иностранцам, личной неприязни к культуре определенной нации.³

Есть еще ряд факторов, которые важны для социальной адаптации студентов-иностранцев, такие как бытовые условия, внеаудиторная работа со студентами, а так же административный блок университета, деканат, паспортный стол, тьюторы по работе со студентами. Рассмотрим их подробнее.

Бытовые условия, в которых живут студенты, определенно влияют на успех приспособления в новой обстановке. Привыкание к русской пище для многих студентов-иностранцев является существенной проблемой. Многие питаются фаст-фудом, в дешевых кафе и других заведениях с некачественной едой, что влечет за собой ряд проблем со здоровьем. Длительность пребывания в новой стране, конечно, сглаживает эти факторы, самыми сложными являются первые два года (как выявили исследования и опрос студентов).

Процесс адаптации протекает как в учебной среде так и во внеаудиторных мероприятиях, куда входят экскурсии, беседы и т.д. В Российском университете дружбы народов существует клуб русского языка, уникальный урок-концерт, посвященный дню победы, где студенты исполняют песни военных лет, русские-народные песни, разучивают стихи о великом дне победы над фашизмом. Студенты-иностранцы погружаются в процесс изучения истории России и преисполняются гордости и уважения, что учатся в такой великой стране.

Внеаудиторные занятия формируют речевую и социокультурную компетенцию. С целью ознакомления студентов с российской действительностью и культурными ценностями России целесообразно организовать экскурсии в музей ВГМА и музей космонавтики, археологические музеи Москвы и другие музеи города. Выездные экскурсии в исторические памятные места, другие города. Культурные походы в театр, развлекательные центры, проведение тематических бесед (возможно в парках Москвы). Необходимо привлекать студентов-

иностранцев участвовать в различных студенческих концертах, научных конференциях, олимпиадах мероприятиях, проводимых вузом, другими университетах.

Только положительная динамика может коммуникативном процессе иностранного студента поможет не только в развитии языковых навыков, но и в познании бытовой, социокультурной и иной жизни студенческого общества.

Важную роль играет и состав группы. Лингвистами доказано, что обучения в небольших группах 6-8 человек более продуктивное и дает лучшие результаты в овладении иностранным языком, внимание уделяется каждому студенту. В группе могут оказаться и студенты из разных стран, таких групп в российском университете дружбы народов достаточно, не всегда политические и национальные отношения разных стран благоприятно влияли на межличностные отношения среди студентов-иностранцев. По мнению самих студентов, эффективность учебного процесса выше в тех случаях, когда группа является интернациональной, так как это стимулирует процесс изучения русского языка. В свою очередь университет стремится помочь студентам-иностранцам и формирует не только интернациональные группы, но и в общежитии заселяет иностранцев по соседству с российскими студентами или студентами другой национальности, для стимулирования и мотивации изучения русского языка.

Таким образом, адаптация студентов-иностранцев к образовательной среде российского вуза – это комплексное явление, включающее в себя несколько видов адаптации. Успешность процесса адаптации обеспечивает адекватное взаимодействие иностранных студентов с социокультурной и образовательной средой вуза, психоэмоциональную стабильность, формирование новых качеств личности и социального статуса, освоение новых социальных ролей, приобретение новых ценностей, понимание новых традиций, включая традиции профессиональные.

Примечания

¹ Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. Ленинград, 1980. С. 181.

² Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 2009. С. 148.

³ Кривцова И.О. Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (ч. 2). С. 284-288.

Polyantseva Evgeniya,
Peoples' Friendship University of Russia, Russia,
Said.evgeniya@gmail.com

SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS DURING STUDY IN THE RUSSIAN UNIVERSITY.

The article describes feature of socio-cultural adaptation of foreign students in Russia, which is formed by set of different factors, such as psycho physiologic, educational, socio-cultural, psychological, domestic and others. The author considers adaptation feature's steps, problems and adaptation to the new environment.

The article is focus on analysis of teacher's Russian as foreign language features, which ones the teacher needs to have to create comfortable conditions for foreign student and provide proper and successful development of the profession.

Keywords: socio-cultural adaptation, problems in adaptation, successful training, individual, foreign student, future profession, national characteristics.

Поморцева Наталья Владимировна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
pomortsevanv@mail.ru;
Румянцева Наталья Михайловна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
natrum1@yandex.ru

К ВОПРОСУ О КООРДИНАЦИИ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматриваются вопросы необходимости координации преподавателей–русистов подготовительного факультета и преподавателей-предметников основных факультетов. Именно такая координация позволит избежать снижения мотивации к обучению у иностранных учащихся и подготовить высококвалифицированных специалистов в той или иной сфере деятельности.

В статье отмечена необходимость разработки и создания новых, современных учебных материалов для разных этапов обучения, которые в значительной мере позволят сформировать коммуникативную и профессиональную компетенцию обучающихся на довузовском этапе и подготовить абитуриентов к совместным занятиям на основных факультетах.

Ключевые слова: научный стиль речи, язык специальности, межпредметная координация, учебно-профессиональная сфера

На фоне общей глобализации мировых процессов **образование** как система обучения, воспитания и развития личности, приобретает особый статус, а **«образование на экспорт»** является важнейшей составляющей мировых национальных экономик.

В этой связи качественная подготовка иностранных специалистов в российских высших учебных заведениях имеет государственное значение.

Формирование полноценного специалиста в той или иной области зависит от того, как быстро и прочно учащийся-иностранец овладевает научной русской речью, насколько хорошо он понимает лекции, как быстро читает учебную литературу на русском языке.

В Российском университете дружбы народов преподавание специальных дисциплин происходит на русском языке и общеизвестно, как сложно иностранным студентам приступить к обучению на первом курсе.

В настоящее время овладение иностранным, в частности русским, языком связывается с формированием коммуникативной компетенции. Принцип коммуникативности, определяющий построение содержания обучения РКИ в российской высшей школе, должен интегрировать учебную, познавательную, практическую деятельность студента в систему. Принцип коммуникативности связан и с другими методическими принципами: комплексности целей обучения, отбор языкового материала и овладению им, этапности и ряду других. Несомненно, по причине углубляющейся интеграции научного знания особое значение приобретает и принцип профессиональной направленности обучения. Он (принцип профессиональной направленности) становится приоритетным, т.к. иностранные граждане приезжают для обучения в высших учебных заведениях России с целью овладения профессиональными знаниями, для получения специальности.

Как известно, на довузовском этапе (элементарный и базовый уровни) обучение в первом семестре основам грамматики, владению русским языком в учебно-бытовой сфере рассматривается как основное направление. Во II семестре больше внимания уделяется обучению языку специальности. Учебные планы по русскому языку для абитуриентов на Факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин предусматривают выделение в особый аспект обучение слушателей научному стилю речи (НСР), введению в язык специальности (6 часов в неделю). На кафедрах русского языка, а их четыре, довузовская подготовка осуществляется по многим общеобразовательным специальностям. Однако в свете сказанного выше – акцент на обучение иностранных слушателей русскому языку в сфере профессио-

нальной деятельности (язык специальности, НСР) – необходимо уделять значительно больше времени и внимания изучению указанного аспекта.

Проблема обучения иностранных студентов языку специальности не нова. Еще в советских вузах с момента возникновения подготовительных факультетов и обучения иностранных граждан в дальнейшем на основных факультетах проблема постоянно находилась в поле зрения методистов и преподавателей-практиков. Существовала преемственность в обучении русскому языку на подфаках и основных факультетах, координировалась работа в процессе преподавания специальных дисциплин между русистами и «предметниками» основных факультетов, проводились методические семинары по преемственности и координации работы.

В последние годы, на наш взгляд, связь между преподавателями русского языка и преподавателями специальных дисциплин была несколько утрачена.

Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка (ФПК) Российского университета дружбы народов несколько лет назад возродил эту традицию. Начиная с 2006 года ФПК РУДН проводил семинары для преподавателей русского языка и преподавателей-предметников. Однако в последнее время такой опыт методической работы был прекращен. Комиссия по русскому языку РУДН в то время держала в поле зрения проблему преемственности русистов подфака и основных факультетов на всех этапах обучения и координацию деятельности русистов и предметников.

Настало время возродить эту традицию, так как одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка как иностранного по-прежнему является проблема преемственности в обучении студентов языку специальности и в этой связи задача межпредметной координации не утратила своей актуальности.

Русский язык для иностранных учащихся российских вузов – не только язык общения и учебная дисциплина, но и язык специальности, на базе которого происходит овладение их будущей профессией. Поэтому и перед русистами, и перед преподавателями в области научного и профессионального образования стоит одна и та же цель – подготовить высококвалифицированных специалистов в той или иной сфере деятельности. В связи с этим применительно к довузовскому этапу обучение учебно-профессиональному общению является необходимым шагом в подготовке иностранных студентов к овладению языком как инструментом получения высшего образования по избранной ими специальности. Однако процесс формирования коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев в учебно-профессиональной сфере на данном этапе обучения сопряжен с рядом трудностей как объективного, так и субъективного характера (в частности, как отмечалось ранее, недостаточное количество времени, которое отводится на изучение языка специальности, их недостаточная компетентность в области профильных общеобразовательных дисциплин и другие).

Общеизвестно, что уровень владения языком у будущих специалистов разных профессий может быть неодинаковым: одни профессии (например, гуманитарные) требуют более высокого уровня владения языком, другие (в частности, технические) предполагают в большей степени изучение терминологической лексики, способной обеспечить их профессиональное обучение. Данный фактор необходимо учитывать преподавателям русского языка и специальных дисциплин в своей педагогической деятельности.

Язык гуманитарных специальностей рассматривается в данном случае как методически преобразованная система научной речи, включающая применительно к задачам «набор» грамматических форм и структур, общепрофессиональную лексику, объединенную по «смысловым блокам», а также терминосистемы, соответствующие предметно-профессиональным полям.

В этой связи современные учебные пособия по обучению языку специальности должны учитывать уровень владения русским языком как иностранным. Их языковое наполнение должно соответствовать изученным базовым лексико-грамматическим конструкциям, типичным для научного стиля речи, а также Лексическим минимумам Первого уровня. В тоже время их (пособий) задача расширять понятийный аппарат обучаемого. Такое «погружение»

в язык специальности поможет иностранным учащимся ориентироваться в основных терминах по выбранной ими профессии, а также будет способствовать самостоятельной работе с учебником по специальности.

Безусловно, процесс обучения более эффективен и качественен, если преподаватель развивает у обучаемых мотивы, побуждающие их к изучению профессионально ориентированной лексики, к поиску и познанию того нового, что необходимо учащимся для овладения той профессией, которую они выбрали. А усиление профессиональной мотивации и формирование профессиональной компетенции у абитуриентов в процессе изучения языка специальности на этапе довузовского образования будет помогать им на всех последующих этапах обучения в вузе.

Принципиальным для обучения языку специальности на подготовительном факультете является вопрос объема, достаточности и адекватности изучаемой спецлексики. Необходима разработка научно-методических основ обучения профессиональному общению и языку специальности, создание новых, современных учебных материалов для разных этапов обучения, четкая координация работы русиста и предметника, работающих как на довузовском этапе, так и на старших курсах.

Следует помнить о том, что еще сложнее, чем на довузовском этапе, проходит обучение иностранных студентов на первом курсе вуза. Вне сомнения, переход абитуриентов с подготовительного факультета на первый курс основных факультетов является для них переломным моментом и сопровождается не только психологическими, но и языковыми трудностями. Это связано прежде всего с теми высокими требованиями, которые предъявляются учащемуся уже в самом начале обучения на первом курсе, поскольку в первые месяцы учебы на основных факультетах иностранный учащийся должен воспринимать довольно большой объем информации по специальным предметам «со слуха» на русском языке: он должен уметь конспектировать, достаточно быстро читать большой объем неадаптированной научной литературы, составлять по прочитанному планы, писать рефераты, выступать на коллоквиумах и семинарах и т.д.

На основных факультетах, как правило, студенты-иностранцы и российские студенты обучаются совместно в группах, что создает определенные трудности для работы преподавателя-предметника, т.к. он должен читать лекции «смешанной аудитории». С одной стороны, необходимо читать лекцию на высоком профессиональном уровне, а с другой – доступно, держась рамок того минимума слов и конструкций, которыми владеют студенты-иностранцы на этом этапе обучения.

Отметим, что к этому времени уровень общеупотребительной лексики, усвоенной студентами-иностранцами на подготовительном факультете, составляет примерно 1300 слов¹. В основном, это лексика, которая позволяет осуществлять коммуникацию в таких ситуациях как «Улица», «Общежитие», «Магазин», «Почта», «Поликлиника», «Милиция», «Библиотека» и др. Лексику общенаучной речи учащийся осваивает во II семестре (дovuзовский этап) в очень небольшом объеме, и его лексический запас к концу подфака доходит примерно до 2300 слов². С таким «словарем» иностранный абитуриент приходит на основные факультеты.

Для получения диплома бакалавра, выпускника российского технического вуза, должна быть сформирована коммуникативная компетенция, соответствующая Требованиям II-го сертификационного уровня (B2). Перед русистами-практиками и преподавателями-предметниками, работающими на основном этапе, стоит сложнейшая задача – довести объем активно усвоенной лексики до 7-8 тысяч единиц³. И значительная часть этой лексики относится к языку научного стиля речи. Заметим, что при этом учитывается специализация студента, так как лексикон архитектора или строителя отличается от лексикона химика или геолога.

Следует отметить тот факт, что преподаватели специальных дисциплин как на подготовительном, так и на основных факультетах стремятся помочь иностранным учащимся в освоении их будущей специальности. С этой целью в частности написаны пособия, предназна-

ченные студентам первого курса по разным специальным дисциплинам, которые по учебному плану «вводятся» на первом курсе в первом и втором семестрах. Они содержат материал лекционных курсов и озаглавлены «Конспекты лекций (по различным специальным дисциплинам)».

Преподаватели русского языка подготовительного факультета ознакомились с некоторыми из них, проанализировали указанные пособия с точки зрения языка и пришли к неутешительным выводам: изложение лекционных курсов не предусматривает (или предусматривает весьма ограниченно) тот объем языкового материала, которым владеет иностранный абитуриент, закончивший подготовительный факультет.

В нашем сообщении нам хотелось показать на конкретных примерах, взятых из «Конспектов лекций», адресованных иностранным студентам-гуманитариям I курса для чтения, насколько сложно (с точки зрения владения русским языком) учащимся заниматься по предлагаемым пособиям. Так, был сделан анализ «Конспекта лекций» предмета «Философия» (Гречко П.К., Волгин О.С., Орехов А.М. и др., РУДН, 2006 г.), предназначенного иностранным студентам первого курса, обучающимся по направлению «Юриспруденция». Отметим следующие достоинства предлагаемого пособия:

- факт создания конспекта лекций по философии, ориентированного на иностранных студентов первого курса;
- отбор темотеки и текстотеки, последовательность их расположения;
- толкование основных определений, использованных в лекциях;
- предложенные после каждой лекции вопросы для самоконтроля, решающие речемыслительные задачи;
- список обязательной и дополнительной литературы к каждой теме.

Однако анализируя материал лекций с точки зрения их языкового наполнения и оформления, считаем необходимым высказать следующие замечания и предложения, способствующие более эффективной работе студентов по данному учебному пособию:

1. Поскольку словарь студента-юриста по НСР отличен от словаря философской науки, учащемуся трудно осмыслить новую терминологию, сложные синтаксические конструкции, большие по объему предложения (с дополнительными комментариями в скобках) в текстовых материалах предлагаемого пособия, наполненного новой лексикой.

В этой связи рекомендуем адаптировать тексты (особенно начальные), членить сложные предложения на простые, более прозрачные, ясные; не усложнять высказывания многословием, перевести определения философских понятий и новых терминов на иностранные языки, причём не только на европейские, но и, учитывая большое количество студентов из Китая, на китайский язык и другие восточные языки.

Следует учитывать, что на подготовительном факультете основными синтаксическими единицами русского языка, которые изучают абитуриенты-иностранцы, являются простые предложения и основные типы сложных предложений с союзами и союзными словами: «что, чтобы, когда, если, потому что, который, хотя, несмотря на». Поэтому не следует перегружать тексты сложным синтаксисом, рекомендуется использовать изученный материал.

Проиллюстрируем наши тезисы следующими примерами из пособий:

Пример из пособия: «Та же истина наиболее философская, которая наиболее универсальна, то есть может быть применена к наибольшему числу людей, вещей, явлений, но при этом она не должна быть пустой для человека, а наоборот – глубокой и актуальной, задевающей его за живое». (с. 11).

Пример: «Бессознательным являются ощущения (впечатления), которые слишком мимолетны, неопределенны, чтобы сознание могло уловить их, а также то, что в данный момент находится на его периферии, что образует так называемый фон сознания (если предмет, на который направлено сознание, и есть его окружение, от которого сознание абстрагируется, чтобы выделить этот предмет).» (с.75)

2. Как известно, программа по РКИ I уровня общего владения русским языком не предусматривает глубокое изучение многозначности русского слова и фразеологию (это прерогатива основных курсов), потому студенту затруднительно понять такие часто встречающиеся в пособии словосочетания, как «обойти вопросы стороной» (с. 6), «стоять у истоков» (с. 24), «ставить во главу угла» (с. 6), «ставить вопросы ребром» (с. 6), «некуда деться» (с. 7), «испокон веков» (с.18), «молиться на свет разума» (с. 6) и пр.

Поймет ли иностранец, студент первого курса, такие выражения, как «бесцельные блуждания», «наверняка сказать наперед», «блаженны несведущие» (с.6), «невидимый тот все равно тайно присматривает за человеком» (с.8), «в каком направлении сделать следующий шаг, как Алисе, оказавшейся в Стране Чудес?!» Многие ли студенты знакомы с творчеством английского писателя Кэрролла?

Подобные выражения осложняют понимание прочитанного, задерживая внимание студентов на словесных излишествах. Необходимо более внимательное отношение к слову, устранение заведомо непонятных иностранцу языковых клише, неточностей, сравнений: что значит «несовершенство собственного удела»? И нельзя ли «философское вопрошание» (у Даля «вопрошение») заменить «философским вопросом», Необходим более строгий отбор лексических средств.

3. В текстах довольно часто упоминаются имена философов, писателей, публицистов с указанием дат рождения (смерти), но нередко отсутствуют упоминания о том, кто они, где они родились и т.д.

Например: «Ж.-П. Сартр (1905-1980), к примеру, утверждал...» (с. 7)

«Р. Декарт (1596-1650) рассматривал метафизику как корни древа знания...» (с. 14)

«С точки зрения Карла Ясперса (1883-1969), зарождение философии – это часть более всеохватывающего процесса...»

«Недаром А.Н. Чанышев назвал миф и науку мамой и папой философии...» (с. 19) и т.д. и т.п.

Если упоминается имя учёного-философа и т.п., скорее всего, неизвестное первокурснику, студент должен знать, о ком идет речь. К тому же это еще и вопрос этики...

Было проанализировано также пособие «История философии: современная философия» (РУДН, 2006). Этот конспект отличается от вышеназванного тем, что объем каждого конспекта составляет 2–4 страницы, т.е. текст самой лекции, как видно, сжат до разумных пределов. Отличается и синтаксическое оформление текстов: фразы не перенасыщены сложными причастными, деепричастными и сравнительными оборотами. В указанном пособии и в пособии по научному стилю речи «Профессия – социолог», подготовленному доц. Н.Е. Темкиной для студентов подготовительного факультета, есть общие темы, что является важным для учащихся и облегчает усвоение материала (темы К. Маркс, Э. Кант, русская философия (социология)).

О той ответственности, с которой преподаватели-русисты относятся к проблеме межпредметной координации, говорит и тот факт, что, например, коллектив авторов кафедры русского языка основных факультетов РУДН (Т.И. Василишина, Э.Н. Леонова, И.А. Пугачев) проанализировали материалы лекционных курсов, адресованных студентам естественно-технических специальностей⁴. Ими также высказаны некоторые замечания к речи лекторов и выражены конструктивные, с нашей точки зрения, пожелания.

На кафедре русского языка медицинского института, также была проведена большая работа по анализу учебных лекционных материалов, предназначенных студентам-медикам первого курса обучения. По результатам анализа русистами подготовлены методические рекомендации преподавателям специальных дисциплин по разработке учебных пособий для иностранных студентов I курса.

Таким образом, основываясь на коллективном опыте русистов РУДН, авторам лекционных курсов по указанным выше дисциплинам при переиздании материалов предлагается учесть следующие предложения:

1. Необходимо четко разработать структуру пособий:
 - дать адаптированные тексты;
 - выделить учебный словарь с переводом терминов и понятий не только на европейские, но и на восточные языки
2. В каждой теме целесообразно представить:
 - список основных терминов темы;
 - план лекции;
 - текст лекции;
 - задания для самоконтроля (в форме тестов или вопросов).
3. Следует соблюдать следующие требования к тексту учебного пособия:
 - логическая, композиционная четкость текста, выделение основной и детализирующей информации, исключение повторов.
 - соответствие лексического и грамматического оформления текста уровню языковой подготовки студентов (см. Государственные образовательные стандарты по РКИ. I сертификационный уровень, Программа по русскому языку как иностранному).
 - преобразование прямого порядка слов в предложении.
 - использование сложных предложений с 1–2 придаточными.
 - ограниченное употребление многокомпонентных словосочетаний.
 - обязательное использование средств связи между частями сложных предложений, предложениями и частями текста (поэтому, потому что, таким образом, итак и т.п.), уже известных студентам и программы по РКИ довузовского этапа обучения.
 - ограничение употребления языковых структур, характерных для письменной речи (причастных, деепричастных оборотов и т.п.)
 - дозирование объема предъявляемой информации, текстового, языкового материала.
 - корректное графическое оформление текстов: размер шрифта, графические выделения, четкая рубрикация, правильное деление на абзацы и т.п.

Из всего сказанного выше может быть сделан следующий вывод: иностранным учащимся необходимо сообщать информацию – даже самую сложную – в ясной, простой, понятной им форме; преподавателям специальных дисциплин рекомендуется адаптировать учебные тексты, курсы лекций, методические пособия и учебники по всем специальностям в соответствии с тем уровнем знания иностранными студентами русского языка, который предусмотрен Государственными Стандартами по русскому языку как иностранному, а также Программой по РКИ⁵.

Разработку подобных материалов преподавателям-предметникам и преподавателям-русистам рекомендуется вести в творческом контакте. Преподавателям русского языка при создании пособий по научному стилю речи также необходима помощь со стороны коллег специальных кафедр: для отбора наиболее информационно актуальных текстов; при составлении словников и словарей; при адаптации и сокращении материалов, связанных со специальностью, поскольку нередки случаи упрощения, примитивизации, деформации, а подчас и искажения специальной информации.

Только при объединении усилий преподавателей-русистов и преподавателей-предметников могут быть реализованы в полной мере принципы коммуникативно-функциональной методологии, лежащей в основе преподавания русского языка как иностранного, и решены задачи качественной профессиональной подготовки иностранных учащихся.

Примечания

¹ Балыхина Т.М. Уровни владения русским языком в системе общеевропейских компетенций. Методический семинар повышения квалификации русистов. Монголия. Курс лекций. Москва-Улан-Батор, 2006. С. 79.

² Там же. С. 80.

³ Государственный образовательный стандарт, II сертификационный уровень. С. 21.

⁴ *Василишина Т.И., Леонова Э.Н., Пугачев И.А.* К вопросу о преподавании специальных дисциплин иностранным студентам на основном этапе обучения // Прагматика и коммуникация в обучении русскому языку как иностранному: тезисы докладов и статьи Всероссийской научно-практической конференции. М.: РУДН, 2008, С. 49–56.

⁵ Образовательная программа по русскому языку как иностранному. М.: РУДН, 2001; Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному Первый уровень, Второй уровень. Профессиональные модули. Санкт-Петербург, Златоуст, 2000.

**Pomortseva Natalia,
Rumyantseva Natalia,**
RUDN university Russia

THE QUESTION OF COORDINATION OF THE WORK OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS AND TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES

The article discusses the need for coordination of the Preparatory Faculty for Russian teachers and educators-subject major faculties. Such coordination would avoid the motivation to foreign students' training and to prepare highly qualified specialists in one or another field of activity.

The article also noted the need to design and build new, modern teaching materials for different stages of learning, which largely will create communicative and professional competence of students in pre-university stage and prepare applicants to different kinds of joint sessions on basic faculties.

Keywords: scientific style of speech, language, specialty, interdisciplinary coordination, educational-professional sphere

Привалова Ирина Владимировна,
Саратовский ГМУ имени В.И.Разумовского Минздрава России, Россия,
ivprivalova@mail.ru

О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОРОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В РУССКОЯЗЫЧНОЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В настоящее время нет универсальной модели процессов аккультурации, происходящих в иноязычной среде. Факторы, способствующие успешной интеграции студентов-иностранцев в русскоязычное этнокультурное пространство, а также причины коммуникативных сбоев конкретных этнических групп в академической ситуации никогда ранее не становились предметом отдельного научного анализа. Поэтому необходимо описать условия, при которых адаптация к инокультурному иноязычному пространству становится наиболее эффективной.

Ключевые слова: адаптация, этнокультурное пространство, иноязычная среда

В последние годы в силу действия определенных политических факторов произошло формирование нового взгляда на сложившееся геополитическое пространство. Меняется роль государств на мировой арене и обостряется борьба за сферы влияния. Пересматриваются политические взаимоотношения и образуются новые экономические союзы. В ответ на политику санкций со стороны ряда стран Россия развивает новые векторы сотрудничества и активно взаимодействует со странами, входящими в Евразийский экономический союз: Арменией, Беларусью, Казахстаном, Киргизией. Другими приоритетными направлениями являются страны-участницы Шанхайской организации сотрудничества (Китай, Казахстан, Таджикистан, Киргизия, Узбекистан, Индия, Пакистан) и страны БРИКС.

Активизация контактов наблюдается не только в политической и экономической областях, но и в науке и в образовании – все большее количество иностранных студентов из стран Ближнего и Дальнего зарубежья приезжают получать профессиональную квалификацию в Россию. В наших вузах поток абитуриентов из-за рубежа заметно возрос в последнее

время. Так, в Саратовском государственном медицинском университете им. В.И. Разумовского в 2014/2015 учебном году обучалось 616 человек из 57 стран мира: 236 человек из стран Ближнего зарубежья (Азербайджан, Армения, Казахстан, Беларусь, Киргизия, Молдова, Таджикистан, Туркменистан, Украина, Латвия, Грузия) и 380 человек из стран Дальнего зарубежья (Индия, Иордания, Марокко, Сирия, Нигерия, Намибия, Гана и т.д.). В первый год обучения практически все зарубежные абитуриенты испытывают трудности аккультурации в процессе приспособления к новой лингвокультурной среде. И достаточно большой процент иностранцев-первокурсников оказывается на грани отчисления по различным причинам, в том числе и адаптационного характера. А некоторые обучающиеся так и не завершают высшее образование в России по целому ряду причин, в том числе и из-за трудностей аккультурации и психологической адаптации в иноязычной среде.

Следует признать, что существующие пособия отечественных авторов освещают лингвострановедческие аспекты, в основном сопоставляя русскоязычную этнокультуру с англоязычной и, реже, с немецкоязычной, франкоязычной или испаноязычной. При этом нет хорошо разработанной универсальной методики изучения языковой и социальной аккультурации представителей стран Африки, Южной Америки, Индии и других стран в условиях приспособления к современной российской действительности.

Принимая во внимание все вышеизложенное, констатируем, что в настоящее время существует необходимость разработать и описать унифицированную методику, которая бы позволила выявить факторы, способствующие успешной интеграции студентов-иностранцев в русскоязычное этнокультурное пространство. И далее на основе данной методики разработать систему мер, способствующих более эффективному освоению языковой, социальной и профессиональной действительности. Все эти действия будут иметь определенную практическую значимость и будут полезны как для теоретиков, занимающихся кросс-культурными сопоставлениями, так и для преподавателей-практиков, работающих со студентами из стран Дальнего и Ближнего зарубежья. Выявление факторов, способствующих адаптации, продиктовано задачей сохранения студенческого контингента на всех этапах его обучения в России – в период приобретения языковых, а позднее и профессиональных навыков. Этот тезис имеет еще большую значимость в связи с представленным недавно Министерством образования Проектом об экспорте российского образования. Уже выбраны 39 вузов в различных регионах Российской Федерации, которые будут заниматься расширением своих учебных площадок за счет привлечения иностранных студентов.

В настоящее время отсутствует универсальная теоретическая модель описания процессов аккультурации, происходящих в любой иноязычной среде. Факторы, способствующие успешной интеграции студентов-иностранцев в русскоязычное этнокультурное пространство, а также причины неудач и коммуникативных сбоев применительно к академической ситуации и указанным выше этническим группам никогда ранее не становились предметом научного анализа. Поэтому необходимо описать условия, при которых интеграция в инокультурное и иноязычное пространство становится наиболее эффективной и успешной. Разработку данной модели целесообразно проводить путем изучения существующих методологических положений, представленных в отечественной и зарубежной литературе по межкультурной коммуникации.

Методологической основой изучения механизмов культурной адаптации можно считать теорию межкультурной коммуникации. Специфика общения зависит от особенностей представляемых коммуникантами культур, и тогда межкультурную коммуникацию (согласно Хаммеру) можно считать точкой пересечения культуры и человеческого взаимодействия. Сам термин «межкультурная коммуникация» отражает факт пересечения в нем языка и культуры. Взаимодействие представителей различных этнических сообществ предполагает взаимодействие не только различных лингвистических кодов, но и культур. Примечательно, что Гудикунст и Ким, некоторые другие исследователи трактуют межкультурную коммуникацию как обмен культурными значениями.

Но особого внимания должны заслуживать теории культурно-психологической адаптации (cultural adjustment, cultural accommodation theories), авторы которых (Роджерс, Ворд, Реймонд, и др.) рассматривают проблемы психологического приспособления (psychological adjustment) к новым культурным условиям и оперируют такими терминами, как «антиципация», «культурный шок», «стресс», «кризис идентичности» и т.д. и т.п. Примечательно, что в данном случае эти дефиниции применяются не для обозначения психофизиологических характеристик девиационного поведения, а как психосоциокультурные категории. К теориям «cultural adjustment» можно отнести концептуальные разработки «uncertainty reduction» (редукции неопределенности) У. Гудикунста, С. Лусгарда, Дж. Беннет (теорию Эдварда Холла о высоко-контекстных и низко-контекстных культурах, положения теории Ю. Ким об интеркультурной идентичности, теорию Гирта Хофстеде о типологии культур). Данные теории можно рассмотреть применительно к студенческой среде, т.е. к конкретным этническим, социальным и возрастным группам. В этом и будет заключаться эффективность разработанной модели, которую в дальнейшем можно будет использовать как универсальную.

Особо отметим отсутствие работ, посвященных изучению факторов и причин, оптимизирующих процесс «вживания» получающих образовательные услуги представителей Ближнего и Дальнего зарубежья в современное российское этнолингвокультурное пространство. Любая межкультурная коммуникация антропоцентрична и этноцентрична, и этот факт также должен учитываться.

В связи с развитием новых информационных технологий современная действительность претерпевает значительные изменения. В связи с этим насущность исследования заключается еще и в том, что необходимо проанализировать, насколько сохранна национальная идентичность в эпоху глобализации в условиях конкретного современного российского этнолингвокультурного пространства. Это связано и с неизменностью национально-культурных ценностей и аксиологических моделей при «погружении» в новые академические и профессиональные реалии. Все эти аспекты должны приниматься во внимание при прогнозировании возможных зон межэтнической напряженности.

В заключение отметим, что исследование совокупности причин и условий, которые мы определяем как факторы, влияющие на адаптационные механизмы и, в конечном счете, на успешную этнокультурную и профессиональную адаптацию, будет интересно специалистам в области межэтнических отношений. Это особенно значимо в период, когда межнациональные проблемы приобрели необычайную остроту и значимость. А перед российским образованием поставлена задача увеличения экспортного сегмента.

Privalova Irina Vladimirovna,
Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky

ON THE NECESSITY OF THE INVESTIGATION OF THE FACTORS THAT CONTRIBUTE TO THE SUCCESSFUL INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS INTO THE RUSSIAN-LANGUAGE ETHNO-CULTURAL SPACE

At present, there is no universal model of acculturation processes that take place in a foreign language environment. Factors contributing to the successful integration of foreign students into the Russian-language ethno-cultural space, as well as the causes of communicative failures of specific ethnic groups in the academic situation, have never been the subject of a separate scientific analysis. Therefore, it is necessary to describe the conditions under which adaptation to foreign non-cultural environment becomes most effective.

Keywords: adaptation, ethnocultural space, foreign language environment.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПО: УНИФИЦИРОВАННЫЕ ПРОГРАММЫ, СПЕЦИФИКА ПЕРВИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ, АВТОРСКИЕ МЕТОДИКИ

В докладе предлагаются к обсуждению проблемы унификации и специализации довузовской подготовки будущих медиков, проводимой ПО разных вузов г. Саратова. Подводятся первые итоги комплексной работы, выделяются типичные недостатки и делается попытка найти способы их преодоления. Представляются авторские педагогические методики, учитывающие разноуровневый состав учебных групп и специфику профильной подготовки медвуза.

Ключевые слова: подготовительное отделение, медицинский университет, первичная профессионализация.

Современная жизнь диктует свои правила: чтобы стать успешным и востребованным специалистом, необходимо получить лучшие знания у лучших педагогов в лучших учебных заведениях. XXI век предоставляет студентам огромные возможности для реализации своих стремлений и планов. Проект «Экспорт образования», объявленный с мая 2017г., предусматривает значительное увеличение контингента иностранных студентов в российских вузах, что ставит перед организациями новые важные задачи по организации, материальному обеспечению и продвижению их на мировой рынок. Традиционно медицинское образование является одним самых популярных видов образовательных услуг: специализация «Здравоохранение» занимает второе место после инженерно-технических специальностей по численности иностранных граждан из разных стран, при этом Поволжский регион в течение нескольких лет сохраняет второе место после Москвы и Московской области. Факт наличия у 13 из 55 специализированных медицинских вузов собственной клинической базы максимально позволяет иностранным обучающимся реализовать теоретические сведения на практике, что также повышает привлекательность для потенциальных обучающихся.

Подробная информация обо всех вузах России и их образовательных услугах представлена в сети Интернет, кроме того, все учебные планы и основанные на них рабочие программы по различным дисциплинам основаны на ФГОС3++, составлены таким образом, чтобы позволить студентам участвовать в открытой образовательной среде, т.е. сохранить свою мобильность и иметь возможность перейти из одного вуза в другой, не теряя при этом значительного времени на ликвидацию несоответствий между учебными планами разных учебных заведений. С одной стороны, подобная образовательная политика направлена на улучшение качества образования будущих специалистов и снижение уровня психологического стресса при смене вуза, повторной адаптации в новых условиях. С другой стороны, она должна позволить преподавателю организовать равномерный и эффективный учебный процесс даже в случае ротации студентов в течение учебного года. Если говорить о системе довузовской подготовки по РКИ, сложность сохраняется на этапе предпрофильной подготовки, так как во многом от качества работы преподавателей общеобразовательных дисциплин зависит успешность сдачи вступительных экзаменов. К сожалению, в вузах, где небольшое количество обучающихся на ПО не позволяет организовать самостоятельный факультет и кафедры (по образцу РУДН), нагрузка для работы со слушателями раздается по остаточному принципу, что не способствует достижению высоких результатов.

Очевидно, что даже прекрасно организованные планы должны быть осуществлены после необходимого стандартного периода апробации, позволяющего скорректировать и перенаправить образовательный вектор, если что-то мешает его успешной реализации. Опыт работы преподавателя РКИ в группах иностранных слушателей подготовительного отделения

Саратовского ГМУ показывает, что политика создания открытой образовательной среды, предусматривающей мобильность учащихся, зачастую нарушает плановый учебный процесс на этапе перехода от предвузовского к вузовскому этапу: в группу учащихся со стандартным уровнем В1 может попасть студент, обучавшийся на ПО в другом вузе, с трудом освоивший языковой материал до А2.

Основной причиной, вызывающей подобные сложности в обучении РКИ на ПО, является отсутствие унифицированной программы обучения РКИ, которая смогла бы строго регламентировать количество часов, необходимое для языковой подготовки иностранных слушателей. Приказ №1304 «Об утверждении требований к освоению общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» от 03.10.2014г. устанавливает объём аудиторных и внеаудиторных занятий по РКИ в 612 ч. и определяет минимум знаний и умений, необходимых для полноценного освоения дополнительных общеобразовательных программ. Государственные стандарты по РКИ предлагали систему уровней и часов, прошедшую апробацию с середины XX века, когда первые иностранные студенты начали обучение в СССР: А1 – 100-120ч., А2 -180-200 ч. (при наличии А1), В1 – 160-180 ч. (при наличии А2) или 440-460 ч. (с «нуля»). Таким образом, для достижения уровня В1 общего владения языком без изучения пропедевтического курса научного стиля речи учащемуся на русский язык выделялось 440-460ч.¹ Программы некоторых вузов России немного увеличивают верхнюю границу предполагаемой часовой нагрузки, например, до 480 ч. (без учёта научного стиля)². Обратим внимание, что в вышеуказанном приказе конкретизация распределения часов по уровням отсутствует, что вынуждает всех работающих на ПО руководствоваться рекомендациями апробированных, логически выстроенных, но официально не действующих госстандартов.

К сожалению, отсутствие подобной конкретизированной единой программы работы, в которой бы указывались часы, необходимые не только для достижения уровня В1 общего владения, но и часовая нагрузка для освоения научного стиля определенной профессиональной сферы деятельности или пропедевтического курса профессионального общения, приводит к тому, что на выпуске знания слушателей подфактов, прошедших 7–8-ми месячное и 4–5-ти месячное обучение, уравниваются соответствующими документами (сертификатами об окончании подготовительного отделения). С этой проблемой успешно справились столичные вузы и не в состоянии пока справиться периферийные: в случае позднего заезда после календарного нового года необходимо официально установить продолжительность обучения на ПО с учётом всех положенных к выработке часов. В реальности из студентов с разными уровнями подготовки на первом курсе формируют единую группу, причем подобный состав заставляет преподавателя, как говорится, «работать на два фронта», т.е. готовить как минимум по два разных типа учебного материала: один вариант для студентов, прошедших полный курс обучения русскому языку как иностранному с реализацией его в повседневном и профессиональном общении и имеющих представления об общих и профессиональных компетенциях, а второй вариант для тех, кто освоил только уровень В1 общего владения и не имеет понятия о профессиональной коммуникации³.

Максимально безболезненным выходом из таких ситуаций становится создание между студентами с разным уровнем владения языком здоровой конкуренции, которая заставляет отстающих (с уровнем В1 без профессиональной коммуникации) тянуться за сильными (уровень В1 с профессиональной коммуникацией). Однако, как показывает практический опыт работы, отстающие студенты, осознавая ущербность своих знаний, вместо усиленной языковой подготовки предпочитают, с одной стороны, жаловаться на недостаток внимания со стороны преподавателя (вынужденного работать на две подгруппы), а с другой стороны, отторгать новый, сложный для их понимания материал, который они считают лишним, поскольку отсутствие научного стиля речи/профессиональной коммуникации в период их обучения на подготовительном факультете не сформировало в их мышлении четкого представления о

строгой специфике функционирования в речи и речевом поведении общих и профессиональных компетенций.

Отдельная проблема – полиэтнический и, соответственно, разноуровневый состав группы, включающий слушателей из ближнего и дальнего зарубежья. Опять-таки это проблема преимущественно периферийных вузов, где количество иностранных обучающихся невелико. В последние годы наблюдается значительное увеличение контингента студентов из стран бывшего СССР, где русский язык уже перестал быть средством межнационального общения, сохранившись в школьном курсе в минимальном объеме, недостаточном для обучения в вузах России. Выход из сложившейся ситуации видится в организации полноценной тьюторской деятельности, активное распространение которой началось в последнее десятилетие⁴. В группах ПО слушатели из стран ближнего зарубежья берут на себя функции помощника преподавателя на этапах отработки речевого материала под безусловным контролем преподавателя. В этом случае правильно организованная аудиторная и самостоятельная работа приносит максимальный результат: ребята начинают общаться гораздо интенсивнее, обучение идет значительно продуктивнее⁵.

Наиболее сложной представляется работа преподавателя в группе ПО иностранных слушателей, собирающихся в дальнейшем поступать в ординатуру медицинского вуза (безусловно, данная ситуация не касается будущих ординаторов, прошедших полный курс обучения в российском медицинском вузе), закончивших полный курс обучения (6–7 лет) в зарубежном вузе. Помимо общеупотребительной лексики уровня В1, краткого курса по научному стилю речи (необходимого для формирования навыков слушания и записи лекций) преподавателю нужно проводить специальные занятия по развитию навыков профессионального общения врача с врачом (т.е. специалиста со специалистом) и врача с больным (т.е. специалиста с неспециалистом), формируя тем самым профессиональные компетенции. Но если подготовки подобного типа не было, то ординаторы 1 года обучения испытывают серьезные проблемы в общении с пациентами, а также с коллегами, особенно во время ежедневных клинических конференций. И самая большая проблема заключается даже не в особенностях устного общения – можно, в крайнем случае, дать список модельных вопросов врача для механического заучивания, проблема заключается в том, что за 72 учебных часа (именно столько выделялось преподавателю РКИ для работы с ординаторами 1 года обучения до 2016-2017 уч. года) необходимо сформировать навыки не только устной профессиональной коммуникации, но и ее письменной формы (заполнение мед. карты, составление для клинической конференции сообщения о поступивших пациентах и т.п.).

Выход из ситуации в СГМУ был найден опытно-эмпирическим путем в 2010 году: сначала без учебных часов, исключительно по инициативе кафедры и усилиями заведующего был разработан авторский курс «Профессиональная коммуникация будущего специалиста», на который позднее стали выделяться 60 часов на этапе второго учебного семестра. В первый же год ординатуры сотрудниками клинических кафедр были отмечены значительные успехи у слушателей ПО, посещавших данный курс, по сравнению с теми, кто приехал в ординатуру СГМУ из другого вуза (другого города), где подобных занятий не было. Адаптация к непосредственной работе в клинике с пациентами, оформление медицинской документации, индивидуальные занятия с ведущим профессором кафедры показали необходимость продолжения данной работы и оформления специальных пособий, облегчающих работу любого преподавателя РКИ в группах с будущими ординаторами⁶. И опять, к сожалению, отсутствие четкой регламентации данного этапа предвузовской подготовки привело к административной ликвидации даже небольших запланированных часов, что сразу же вызвало резкий отток потенциальных слушателей постдипломного этапа в СГМУ. А между тем привлечение в медицинские вузы иностранных специалистов для различных видов постдипломного обучения и повышения квалификации (краткосрочные стажировки) представляется экономически целесообразным, одновременно повышая аккредитационные показатели высшего учебного заведения.

Методические консультации с коллегами из профильных вузов позволили установить, что действительно не существует общепринятых правил, поэтому каждый руководитель ПО решает проблему исходя из возможностей вуза и доброй воли его администрации. В большинстве случаев никаких часов на специальный пропедевтический курс не выделяется.

Реализация проекта «Экспорт образования» должна исправить сложившуюся ситуацию, так как совершенствование различных видов довузовского, вузовского, послевузовского образования реально способно обеспечить академическую мобильность в современном образовательном пространстве, повысить привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг⁷.

Примечания

¹ URL: bilingual-online.net

² URL: <http://www.pushkin.institute/Certificates/CCT/ruskiy-yazyk-povsednevnoe-obshchenie-urovni-a1-c2.php>

³ Давлатова М.М. Обучение русскому языку как иностранному в условиях разноуровневого и полиэтничного состава групп студентов медицинского вуза // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1758–1763.

⁴ Вьюшкина Е.Г., Прокофьева Л.П., Левицкая А.Д. Тьюторство в практике преподавателя РКИ в вузе: реальность и перспективы // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей X Международной научно-практической конференции / отв. ред. Е.Я. Титаренко. Симферополь, 2016. С. 73–82.

⁵ Прокофьева Л.П., Бакытжанова А.Е. Методика работы в смешанных группах // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания: сборник материалов Международной научно-методической конференции-семинара. Курск, 2014. С. 90–94.

⁶ Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю. Формирование клинического мышления средствами русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 2004–2010.

⁷ URL: <http://government.ru/info/27864/>

**Prokofyeva Larisa,
Belyaeva Anna,**

,Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky Russia,
prokofievalp@mail.ru, makosh4@yandex.ru

MODERN PROBLEMS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FOREIGN STUDENTS AT PREPARATORY DIVISION: THE STANDARD PROGRAMS, PRIMARY PROFESSIONALIZING, AUTHOR'S METHODS

In the report a problem of unification and specialization of the pre-university training of future doctors are offered to discussion. Several last years some educational organizations of Saratov train foreign student to study at medical university. The first results of coordinated work are summed up, typical shortcomings are allocated and the attempt to find ways of their overcoming becomes. The author's pedagogical methods considering the different structure of educational groups and specifics of medical higher education institution are represented.

Keywords: Preparatory Division, Medical University, primary professionalizing

Пушкова Наталья Петровна,

Российский университет дружбы народов, Россия, Москва,
npushkova@g.mail.com

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПОНЕНТОВ ТЕКСТОВОГО КОРПУСА УЧЕБНИКОВ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности представления материала в пособиях, ориентированных на подготовку будущих магистрантов. Особое внимание уделяется социокультурной составляющей данных пособий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, национальная культура, текст, грамматические задания, лексические задания.

Общеизвестно, что процесс изучения языка и культуры народа идет параллельно и взаимосвязано. Невозможно изучать язык, не изучая историю, литературу, искусство, традиции и национальные особенности страны проживания.

Иностранные студенты, обучающиеся на подготовительном факультете, часто имеют достаточно низкий уровень фоновых знаний по истории и культуре России.

В процессе предвузовской подготовки иностранных учащихся реализации культурологического аспекта служат: знакомство с русской национальной культурой, традициями, историей России через учебные тексты с национально-культурным компонентом наряду с культурно-экскурсионными программами и использованием языковой среды.

Использование в учебном процессе учебника «Время и люди»¹, рекомендованного Министерством образования России для студентов-иностранцев высших технических заведений, обеспечивает формирование культурологической компетенции иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки.

Культурологический материал учебника задается его структурой и вводится через диалоги, определяющие направленность таких тем, как «Международные премии и лауреаты», «Мир прекрасного», «Твои возможности, человек», «Планета Земля – наш общий дом», «Верю, живу, люблю». Отбор и включение этих тем в учебный процесс продиктованы утверждением общечеловеческих ценностей вне зависимости от национальных, культурных и религиозных традиций.

В учебнике представлена система учебных текстов разного характера: информационные биографические тексты о крупнейших русских ученых, изобретателях, писателях, композиторах, художниках (Д.М. Менделеев, И.П. Кулибин, А.С. Попов, Л. Ландау, А.И. Солженицын, П.И. Чайковский, М.И. Глинка, И.Е. Репин, В.А. Серов и др.), дискуссионные тексты, затрагивающие вопросы войны и мира, любви и дружбы биологической и культурной экологии, отрывки из художественных произведений русских писателей (А.П. Чехов, А.И. Куприн, К.Г. Паустовский и др.)

Система упражнений и заданий учебника направлена на формирование навыков различных видов речевой деятельности, на введение и закрепление лексических единиц, обсуждение проблемных вопросов. Ряд заданий связан с обучением подготовки и проведения дискуссий. Написание докладов и подготовка сообщений о ярких представителях русской и мировой культуры предполагает привлечение дополнительных источников информации, учит студентов работать самостоятельно. Заключительная беседа по заданной теме, представление подготовленных докладов, обмен мнениями и дискуссии способствуют дальнейшему развитию монологической и диалогической речи.

Культурологическая информация, полученная на занятиях, способствует активизации речемыслительной деятельности и увеличению фоновых знаний.

Пособие «Русские купцы-меценаты»²(2) адресовано стажерам и магистрантам, продолжающим изучать русский язык на подготовительном факультете. Как правило, они уже имеют определенный опыт общения в языковой среде. Обычно для таких студентов используют учебники и учебные пособия для продвинутого уровня обучения. Данный контингент учащихся приходит на факультет с уже достаточно высоким уровнем языковой подготовки, поэтому данное пособие ориентировано на студентов, владеющих 1 сертификационным уровнем.

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. Тексты пособия посвящены известным русским людям, которые сыграли выдающуюся роль в истории и культуре России, поэтому тематика текстов, как показывает практика, интересна и актуальна.

Среди персоналий, названных в пособии можно встретить людей, которые занимались благотворительностью и меценатством, помогали художникам, музыкантам, артистам. Это П.М. Третьяков, который остался в русской истории как создатель первой галереи русского живописного искусства, названной в его честь Третьяковской галереи; С.И. Щукин – московский купец и коллекционер искусства, собрание которого положило начало коллекциям французской живописи в Эрмитаже и в Музее им. А.С. Пушкина; С.И. Мамонтов – меценат, крупный промышленник, театральный и музыкальный деятель, основатель первой московской частной оперы.

В структуру пособия входит 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. 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, что способствует повторению наиболее трудных грамматических тем и развитию навыков логического выражения мыслей и умению делать выводы, обобщения и заключения на основе одного или нескольких текстов.

Таким образом, работа с данными учебными материалами в иностранной аудитории способствует не только практическому овладению русским языком, но и расширяет фоновые знания, знакомит с национально-культурными особенностями России, с ее духовным богатством, дает высокую мотивацию в изучении русской культуры и истории.

Примечания

¹ Царева Н.Ю., Будильцева М.Б., Пугачев И.А., Пушкова Н.П. и др. «Время и люди». Основной курс русского языка для иностранцев: учебник (Гриф Минобразования). 3-е изд. М.: РУДН, 2010. 474 с.

² Крылова Н.Ю., Пушкова Н.П. Русские купцы-меценаты: учебное пособие. М.: РУДН, 2011. 62 с.

THE SOCIAL AND CULTURAL COMPONENT OF TEXTS IN THE TEXT-BOOKS DESIGNED FOR PRE-UNIVERSITY PREPARATION

The article focuses on the peculiarities of the content presentation in the text-books designed for pre-university preparation of the students of masters' courses. Special attention is paid at the socio-cultural component of these text-books.

Keywords: Russian as a foreign language, national culture, text, grammar task, lexical task

Пыхтина Наталья Александровна,
Российский университет дружбы народов,
n.vostrikova@mail.ru, vostrikova_na@rudn.university

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В УСИЛЕНИИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Предвузовская математическая подготовка иностранных студентов способствует овладению предметными компетенциями, а также оказывает влияние на повышение мотивации обучения в учебно-научной среде вуза с целью успешного продолжения обучения по образовательным программам высшего образования на русском языке.

Ключевые слова: высшее образование, иностранные студенты, подготовительное отделение вуза, предвузовская математическая подготовка, мотивация обучения, учебно-научная сфера общения.

Во всех странах современного общества для развития экономической сферы актуальным является качественная подготовка кадров в системе высшего образования. Профессиональному сообществу требуются человеческие ресурсы, умеющие работать в условиях глобализации рынка. Тем самым образовательным организациям следует отвечать таким запросам потенциальных работодателей их выпускников.

Получение профессии в образовательной организации высшего образования в другой стране даёт новые возможности в развитии навыков работы в кросс-культурной среде, приобретении международного опыта и умения адаптироваться, в развитии глобального мышления. Такие тенденции современности приводят нас к вопросам изучения особенностей обучения иностранных слушателей, а также проблемам развития и поддержания их мотивации. Ведь именно мотивация помогает достигать успеха при прочих равных условиях, так как она является стимулом для выполнения учебной деятельности.

Многие исследователи в педагогике и психологии занимаются вопросами теории и моделей мотивации, а также мотивов поведения и деятельности. Существуют различные подходы к сущности мотива: цель деятельности, потребность, свойство личности, намерение и др.

Одно очевидно, что в учебной деятельности мотивация обучения играет решающую роль, выступая в качестве важной составляющей успешных достижений в учебе. А перед преподавателем стоит проблема заинтересовать студентов, чтобы они с интересом и желанием познавали что-то новое. Для иностранных слушателей на предвузовском этапе таким «новым» является изучение русского языка, погружение в учебно-научную русскоговорящую среду.

Процесс обучения можно рассматривать как процесс управления, одной из компонент которого является *мотивация*. Так, в теории менеджмента под мотивацией понимается процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей ор-

ганизации¹. Мы рассмотрим некоторые факторы влияния на повышение мотивации иностранных слушателей при их обучении математике на предвузовском этапе.

В самом деле, учащиеся, как правило, прибывают на обучение, получив на родине полное среднее образование, что даёт им право поступления в вуз. К этому времени у молодых людей сформированы представления о роде будущей профессии и решение о продолжении образования принимается с учётом личностных предпочтений относительно сферы будущей деятельности; то есть к обучению на предвузовском этапе приступают учащиеся, осознавшие потребность в высшем профессиональном образовании в определённой области. Эта потребность служит сильным источником учебной мотивации, поддерживать которую на достаточно высоком уровне возможно путём *профессиональной направленности обучения* уже на предвузовском этапе².

Поэтому на предвузовском этапе иностранные граждане не только изучают русский язык, в большинство образовательных программ подготовки к освоению образовательных программ высшего образования включена дисциплина «Математика».

При работе с иностранными учащимися на занятиях по математике и при их погружении в новую академическую среду в условиях межкультурного взаимодействия часто у ряда студентов наблюдается потеря интереса к учебе, пропуски занятий, невыполнение домашних занятий, нарушение учебной дисциплины и пр. Всё это связано с периодом острых адаптационных процессов, с которых начинается обучение за рубежом для всех иностранных студентов. На практике это прежде всего проявляется в проблемах изучения русского языка, что влечет за собой сложности в обучении по другим общеобразовательным дисциплинам программы подготовки слушателей подготовительного факультета.

Подъязык математики, а главное, терминология математики, в большинстве случаев является общеупотребительным и используется как при изучении смежных дисциплин, так и при любой научно-исследовательской деятельности даже в гуманитарных областях знаний³.

Математика обладает огромным мотивационным потенциалом, что выделяли большинство выдающихся математиков прошлого и современности (К. Гаусс, Д. Гильберт, Г. Вейль, П.С. Александров, В.И. Арнольд и др.). Это связано с тем, что она учит рассуждать логически, мыслить осознанно и ясно, структурировать материал, планировать и последовательно действовать, развивает абстрактное мышление, а также способствует развитию умения обобщать и находить закономерности.

Поэтому целью преподавания дисциплины «Математика» при подготовке иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке является овладение математическими знаниями и умениями, необходимыми для изучения естественнонаучных дисциплин на основных образовательных программах высшего образования, развитие логического мышления, пространственного воображения, алгоритмической культуры, критичности мышления; формирование представлений о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов, об идеях и методах математики; понимания значимости математики для научно-технического прогресса, отношения к математике как к части общечеловеческой культуры через знакомство с историей развития математики, эволюцией математических идей.

Таким образом, основные цели курса «Математика» для иностранных слушателей, обучающихся на подготовительных отделениях образовательных организаций высшего образования заключаются в

- систематизации имеющихся знаний по математике,
- получении необходимых новых знаний,
- подготовке к обучению на первом и последующих курсах,
- развитию математического мышления,
- знакомстве с языком математики,

– овладении лексическими конструкциями русского языка в математике, а также терминологией, необходимой для обучения на образовательных программах высшего образования⁴.

В процессе учебно-познавательной деятельности на неродном для иностранных студентов языке на занятиях по математике у них не только формируются предметные, но и развиваются коммуникативные компетенции. Это связано с тем, что математика обладает наднациональной спецификой, когда в учебниках любых стран мира имеется схожая логика и структура изложения, поэтому ей легче помочь иностранным студентам с формированием коммуникативной компетенции для общения в учебно-научной сфере.

Обучающиеся на предвузовском этапе подготовки *развивают умение мыслить на неродном языке*, что способствует усилению их заинтересованности в обучении.

Преподаватели общенаучных дисциплин на подготовительных отделениях образовательных организаций высшего образования моделируют процесс обучения на основных факультетах, знакомят студентов с лекционно-семинарской системой обучения и требованиями текущей и промежуточной аттестации.

Поэтому на подготовительном факультете может быть *введена балльно-рейтинговая система оценки*, аналогичная используемой при обучении на основных образовательных программах высшего образования. Выставление баллов за определенные виды работ способствует созданию конкурентной среды в учебной группе, что для многих студентов является стимулирующим фактором к выполнению домашних заданий, решению контрольных работ и посещению занятий.

Сегодня при условии всемирной глобализации развитие информационных технологий приводит к созданию условий для самореализации каждого человека, к образованию нового способа использования интернет-технологий в учебном процессе. Реальность времени такова, что у всех студентов в группе уже имеются смартфоны или планшеты с выходом в Интернет. Студенты уже не представляют свою жизнь без них, они пользуются социальными сетями, мобильными мессенджерами, делают фотографии и снимают видео, ищут информацию в поисковых системах, используют онлайн переводчики и др.

Конечно, использование электронных гаджетов во время учебных занятий запрещено и нарушает академическую этику. Но на практике дело обстоит гораздо сложнее. Современные подростки уже не представляют свою жизнь без смартфона или планшета, преподаватель может запрещать и тратить на это время от занятия, а некоторые учащиеся всё равно воспользуются своим гаджетом.

В настоящее время появились *новые форматы обучения с использованием гаджетов*:

– использование на занятии устройств учащихся для поиска и просмотра нужной информации;

– просмотр и изучение теоретического материала вне аудитории, самостоятельно, с использованием электронных ресурсов, а отработка практических заданий уже в аудитории на занятии;

– полностью электронное обучение с использованием дистанционных технологий.

Нами частично были опробованы первые два формата использования гаджетов при обучении математике иностранных слушателей подготовительного факультета.

Так, на занятиях студенты могут воспользоваться электронным или онлайн переводчиком для перевода лексического материала, необходимого для освоения темы занятия. Для каждой темы мы выделили слова для перевода на родной язык. Так, для темы «Модуль» требуется перевести следующие слова:

гл. заметить -мечу, -метишь; прич. страд. прош. замеченный, -чен, -а, -о; сов. (несов. замечать)

гл. опустить опущу, опустишь; прич. страд. прош. опущенный, -щен, -а, -о; сов., перех. (несов. опускать)

гл. менять -яю, -яешь; несов., перех.

гл. означать -аю, -аешь; несов., перех.

сущ. случай род.п. -я, мн. случаи, муж.

Данные слова необходимы для понимания следующего текста: «Заметим, что для положительных или равных 0 чисел знак модуля можно просто не записывать, т.е. опустить, так как абсолютная величина (модуль) такого числа равна самому числу. В противном случае (если число отрицательное) число меняет свой знак на противоположный.

Абсолютная величина (модуль) разности двух чисел $|x - a|$ означает расстояние между точками x и a на числовой прямой как для $x > a$, так и для $x < a$ ».

У преподавателей вуза есть возможность размещать учебные материалы для студентов в электронном виде на Учебном портале РУДН (<http://web-local.rudn.ru/>). Для студентов факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин были разработаны и подготовлены такие учебные материалы по каждой теме занятия, которые включают теоретический материал и домашние задания.

Опыт работы с использованием учебных материалов в электронном виде показал, что иностранным студентам они оказывают большую помощь в освоении курса особенно для формирования коммуникативной компетенции общения в учебно-научной сфере. Студентам проще воспринимать теоретический материал на занятии, когда у них есть конспект в электронном виде. Особенно такие материалы нужны студентам, у которых имеются сложности в изучении русского языка.

В заключение отметим, что преподавателю при обучении математике на предвузовском этапе необходимо формировать у иностранных слушателей адекватную учебную мотивацию. Ему необходимо сделать так, чтобы студенты испытывали удовлетворение от успешности изучения новых лексических конструкций, решения математических упражнений и задач. Это можно сделать путем профессиональной направленности обучения, развития умения мыслить на неродном языке, введения балльно-рейтинговой системы оценки, внедрения новых форматов обучения с использованием гаджетов, тем самым влияя на повышение мотивации обучения в учебно-научной среде вуза с целью успешного продолжения обучения по образовательным программам высшего образования на русском языке.

Примечания

¹ Мэскон М.Х., Альберт М., Хэдоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. М.: Дело, 2001. С. 360.

² Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Изд-во «Златоуст», 2000. С. 121.

³ Фетисова Е.В. Методика довузовского обучения математике иностранных студентов, обучающихся на русском языке (медико-биологический профиль): дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2014. С. 24.

⁴ Пыхтина Н.А. О математической подготовке иностранных слушателей на подготовительных факультетах вузов // Задачи в обучении математике, физике и информатике: теория, опыт, инновации: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию П.А. Ларичева / М-во обр. и науки РФ; Вологод. гос. ун-т; Вологод. отд. науч.- метод. совета по матем.; Яросл. гос. пед. ун-т. им. К.Д. Ушинского. Вологда: ИП Киселёв А.В., 2017. С. 133.

Pykhtina Natalia Aleksandrovna,
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

ROLE OF FOREIGN STUDENTS PRE-UNIVERSITY MATHEMATICAL TRAINING IN STRENGTHENING LEARNING MOTIVATION

Pre-university mathematical training of international students contributes to the subject competencies acquisition, and also influences the increase learning motivation in the educational and scientific environment of the university for prosperous next years at higher educational programmes in Russian.

Keywords: higher education, international students, university preparatory department, pre-university mathematical training, learning motivation, educational and scientific sphere of communication.

Рамазанова Шелале,
Агрыйский государственный университет им. Ибрагима Чечена, Турция,
ramazan-18@mail.ru;
Фисенко Ольга Сергеевна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
olfiss@list.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД

Интеграция России в мировое образовательное пространство требует модернизации образовательного процесса. Новыми формами обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному являются интерактивные методы и приемы обучения. Интерактивная техника «направленное чтение», с разработанной системой предтекстовых и послетекстовых заданий, способствуют более успешному формированию вторичной языковой личности, способной активно включаться в коммуникацию.

Ключевые слова: современная система образования, интерактивные методы и приемы обучения, русский язык как иностранный.

Современная система образования немислима без включения в учебный процесс интерактивных инновационных методик, обеспечивающих успешное формирование знаний, умений и навыков. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Российской Федерации, основанный на функционально-коммуникативном подходе к обучению в условиях поликультурного мира, предполагает включение в процесс обучения новых обучающих технологий, которые основаны на непосредственном взаимодействии педагога и обучающихся¹. Реализуемая высшей школой новая педагогическая модель основана на интерактивной связи студента и педагога – субъектов педагогического взаимодействия. Особое место отводится в ней учебно-образовательным программам, которые активно внедряют в учебный процесс в рамках зарекомендовавшего себя в российской системе образования личностно-ориентированного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.)² интерактивные методы обучения, призванные на «дозированной помощи» и разработанной «системе подсказок» развивать личностные и когнитивные способности обучающихся. Такая личностно-ориентированная модель существенно расширяет задачи, стоящие перед теорией и практикой обучения и воспитания в вузе.

Дидактические возможности интерактивных методов обучения русскому языку как иностранному в формировании вторичной языковой личности, способной к речевому взаимодействию на межкультурном уровне и готовой к иноязычному общению в коммуникативных ситуациях профессиональной деятельности, велики. Интерактивные технологии позволяют сделать учебный процесс более продуктивным, так как индивидуализируют учебно-познавательную деятельность студентов, что позволяет в итоге создать базу для решения проблем после окончания обучения. Благодаря интерактивным методам обучения русскому языку как иностранному иностранные студенты в непринужденной обстановке коммуникации овладевают русским языком. Активная роль педагога и обучающегося в создании образовательной модели способствуют конечной цели высшего профессионального образования – повышению эффективности обучения за счет усвоения и практического использования полученных знаний.

Использование в группах иностранных студентов, смешанных в языковом отношении, техники «направленное чтение» способствует более быстрому выходу на коммуникативную компетенцию³ как необходимого условия обучения русскому языку как иностранному. Посредством техники «направленное чтение» иностранные студенты учатся говорить на русском языке, слушать и слышать русскую речь. Работа с применением техники «направленное чтение» над текстом формирует у обучающихся языковую и лексическую компетенции, на основе которых создаются коммуникативно-речевые умения, служащие основой для выработки коммуникативной компетенции в учебно-научной и социо-культурной сферах обще-

ния. Техника «направленное чтение» выступает как эффективный прием формирования мотива обучения, стимулирования познавательной деятельности, поскольку связана с созданием проблемных ситуаций, в процессе решения которых происходит речевое общение, способствующее формированию речевой коммуникации. Происходит увеличение лексического запаса, что позволяет иностранным студентам быть активными участниками иноязычного общения.

Организацию работы по технике «направленное чтение» мы предлагаем рассмотреть на примере повести А.С. Пушкина «Метель»⁴, поскольку её фрагменты преподаватели-русисты используют на занятиях по лингвистическому комментированию художественного текста и домашнего чтения.

Исходным пунктом работы по методике «направленное чтение» является предельно детализированное задание, которое отражает целевую установку изучения учебного предмета и локальные цели, которые относятся к отдельным фрагментам текста (остановкам). Логика процесса обучения при этом реализуется в единстве содержательной и процессуальной сторон.

Текст повести А.С. Пушкина «Метель» мы условно делим на 20 логических частей (остановок), заканчивающихся на интригующем моменте. Помимо текста повести, у каждого студента на парте находится чистый листок бумаги, которым студентам предлагается прикрыть текст и читать его только по заданию преподавателя. Поскольку данная методика рассчитана на студентов, которые уже имеют уровень знаний русского языка как иностранного, соответствующий II сертификационному уровню, преподаватель может предложить вдумчивое чтение про себя. После того как текст будет прочитан, рекомендуется отложить текст.

Вызовом к дальнейшей работе по тексту будет вопрос, направленный на формирование критического мышления: «Как Вы думаете, о чем пойдет речь в произведении под названием «Метель»? Преподаватель внимательно выслушивает ответы студентов, не отвергая ни одно из предложенных мнений. Затем продолжается чтение текста, работа над вопросами к каждой части. Происходит критическое осмысление текста студентами. Последний вопрос к каждой части: «Как Вы думаете, что произойдет дальше?» служит вызовом к другой части.

Рассмотрим некоторые этапы работы над текстом. На этапе обоснования целей обучения и отбора учебного текстового материала необходимо учитывать последующую деятельность педагога и обучающихся по достижению поставленных целей.

Начало работы над текстом начинается со знакомства студентов с эпиграфом к повести А.С. Пушкина «Метель». Предлагается выделить слова, несущие основную нагрузку; подумать над тем, какую мысль выражает эпиграф; найти в тексте эпиграфа символы, которые предвещают печальные, трагические события. Необходимо установить связь с родной для студентов лингвокультурой с помощью вопросов: *Назовите символы Вашей родной культуры, которые предсказывают трагические события?, Какие символы русской культуры совпадают с символами Вашей культуры?* По возможности надо дать возможность высказаться каждому студенту.

После того, как работа над эпиграфом будет закончена, следует вызов: *Как Вы думаете, о чем пойдет речь дальше? Уже на этом этапе необходимо продемонстрировать студентам то, что принимается любое мнение. Неправильных ответов нет.*

Далее следует чтение текста до «Остановки 2». Материал следует подавать одновременно с лексикой, которая может вызвать затруднения.

После чтения фрагмента текста студентам предлагается **ответить на вопросы по тексту**. На этом этапе, с одной стороны, осуществляется проверка степени усвоения материала студентами, а с другой – простые, легкие вопросы способствуют включению студентов в учебный процесс. Задача педагога – нацелить студентов на полные, неоднозначные ответы, которые направлены на коммуникативный уровень владения языком

Цикличность техники «направленное чтение» позволяет студентам быстро понять суть работы и включиться в процесс.

Так как преподаватель часто ограничен во времени, часть заданий можно оставить на самостоятельное чтение. В аудитории необходимо отработать только те фрагменты текста, которые несут ключевую информацию: **знакомство с главной героиней и ее семьей** (Остановка 2.) → **знакомство читателей с Владимиром** (Остановка 3.) → **подготовка к побегу Марьи Гавриловны** (Остановка 5.) → **метель** (Остановка 9.) → **известие о смерти Владимира** (Остановка 13.) → **победа русских войск в войне 1812 года и встреча с Бурминым** (Остановка 14.) → **счастливая развязка** (Остановка 20.).

Работа над текстом по технике «направленное чтение» заканчивается вопросами, направленными на рефлексию: *Понравилась ли Вам повесть? Чем? (если не понравилась, то чем?)*. Механизм обратной связи «учащийся – педагог» говорит об эффективности интерактивной методики и об уровне сформированности умений и навыков учащихся, о приобретенных знаниях. Они позволяют индивидуализировать учебно-познавательную деятельность, создавая условия и для дифференциации процесса обучения.

Таким образом, интерактивные методы обучения русскому языку как иностранному в рамках функционально-коммуникативного подхода формируют интерес к русскому языку у обучающихся, устанавливая новый уровень взаимодействия между студентами и преподавателем и между студентами в группе. Одной из интерактивных методик, которую необходимо внедрять в систему обучения иностранных студентов русскому языку, является техника «направленное чтение». Она позволяет развивать эвристическую деятельность студентов-иностранцев. Этапы вызова, обсуждения и размышления служат поиском вариантов решения поставленной преподавателем учебной задачи. Ее цикличность позволяет студентам быстро понять суть работы и включиться в учебный процесс.

Примечания

¹ *Цутикова Е.В., Фисенко О.С.* Интеграция наук в поисках смысла в рамках современной семасиологии // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С. 70–71.

² *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. 1966. С. 26–54.

³ *Матвеев В.Э.* Ключевые компетенции иностранного студента-филолога // Социокультурные исследования: история и современность. Сборник научных и учебно-методических статей. М.: Перо, 2016. С. 25–26.

⁴ *Пушкин А.* Повести Белкина. М.: Мартин. 128 с.

Ramazanova Shelale,
Agri Ibrahim Cecen University, Turkey;
Fisenko O.S.,
Peoples' Friendship University of Russia, Russia

INTERACTIVE METHODS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING: FUNCTIONAL AND COMMUNICATIVE APPROACH

Integration of Russia in the global educational space demands modernization of educational process. Interactive methods of teaching foreign students the Russian language represent new forms of training. Interactive technique "directed reading" with prepared system of pre-textual and post-textual tasks allows successful forming of secondary language personality able to communicate in foreign language actively.

Key words: Modern educational system, interactive teaching methods and techniques, Russian language as foreign.

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА «ХИМИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Данная статья посвящена описанию возможностей электронного учебно-методического курса по химии в формировании предметной и предметно-коммуникативной компетентности иностранных граждан.

Ключевые слова: электронный курс «Химия», смешанное обучение, предвузовская подготовка.

Формирование предметно-коммуникативной компетентности является одной из ведущих целей освоения иностранными учащимися дополнительной общеобразовательной программы по химии. *Предметно-коммуникативная компетентность* – владение обучающимися языком химических наук, значимых для дальнейшего профессионального образования, подразумевает наличие определённых компетенций, среди которых:

- *знание* химической и общенаучной лексики, значимой для дальнейшего профессионального образования;
- *умение* употреблять в речи химическую и общенаучную терминологию, языковые конструкции, типичные в данной учебно-научной сфере общения;
- *владение* русским языком в объёме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-научной сфере.

Рассмотрим, какими возможностями в формировании данных компетенций обладает электронный курс «Химия», созданный в Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) в рамках проекта МИНОБРНАУКИ «Электронный подфак». Электронный курс является частью учебно-методического комплекса «Химия» и состоит из 40 уроков, каждый из которых посвящён изучению определённой темы. Предметная информация излагается в одном или нескольких учебных текстах, язык изложения которых соответствует определённому уровню владения учащимися русским языком (от элементарного – к первому сертификационному). Каждый урок содержит систему предтекстовых и послетекстовых заданий и упражнений, обеспечивающих передачу, восприятие и первичное закрепление информации, а также контроль сформированных знаний и умений.

Центральное место в овладении иностранными учащимися языком химических наук занимает освоение ими химической и общенаучной лексики. Учитывая, что термин является именем понятия, отражая само его содержание, и без него не существует, отбор химической терминологии осуществлялся на основании критериев фундаментальности, перспективности и минимальной достаточности в обучении, которые обычно применяют в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся при отборе базисных понятий предметного курса¹. Основаниями отбора общенаучной лексики послужили частотность употребительности слов и словосочетаний, их значение в презентации материала определённой темы курса. При отборе общенаучной и общеупотребительной лексики мы также ориентировались на лексические минимумы, представленные в «Образовательной программе по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень»² и «Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль»³, и учитывали коммуникативные потребности определённой предметной темы.

Общий объём лексики курса составляет 2350 лексических единиц, из них 1240 слов – это химическая терминология, а 1110 слов – это единицы общенаучной и общеупотребительной лексики.

Основу химической терминологии составляют наиболее значимые и высокочастотные слова, которые непременно будут востребованы иностранными студентами в ходе изучения разнообразных химических дисциплин в вузе (общей химии, неорганической и органической химии и др.). Это понятия-термины, во-первых, имеющие наиболее общее научное значение и, во-вторых, позволяющие представить химию как научную дисциплину в определённой целостности. Овладение иностранными учащимися значительным по объёму терминологическим аппаратом курса позволяет заложить фундамент успешного освоения ими материала многообразных химических дисциплин в последующем обучении в вузе. В состав тезауруса курса вошли терминологические системы, обслуживающие коммуникативные потребности системы фундаментальных категорий и понятий химии, среди которых:

- атомно-молекулярное учение;
- основные классы неорганических веществ;
- периодический закон и периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева;
- окислительно-восстановительные реакции;
- тепловые эффекты химических реакций;
- скорость химических реакций;
- растворы;
- теория химического строения органических веществ, классификация органических соединений.

Презентация новой лексики, в том числе – глагольной, осуществляется в ходе выполнения учащимися ряда предтекстовых заданий. Пользователям предлагается прослушать и прочесть новые слова и словосочетания, новые глаголы и модели грамматических конструкций, изучить однокоренные новому слову слова, синонимы и антонимы слов, прослушать и прочесть мини-тексты; изучить иллюстрации; впечатать необходимые окончания слов, отдельные слова, ответы на вопросы; выполнить небольшие задания по выбору правильного ответа; найти однокоренные слова, под и пр.

Рассмотрим ряд примеров, иллюстрирующих возможности курса по овладению необходимой лексикой. Первые из предтекстовых заданий обеспечивают семантизацию новых слов и словосочетаний путём перевода на различные языки.

Пример: Слушайте, читайте новые слова и словосочетания.

до́ля
ёсли
ко́личественный
ко́личественное отноше́ние
ма́ссовый
ма́ссовая до́ля

Как известно, для успешного понимания и овладения новым словом необходимо услышать его в составе словосочетаний и элементарных предложений, поскольку слова должны усваиваться не изолированно, а в их лексической и грамматической связи. С этой целью пользователю предлагается выполнить упражнение на прослушивание и прочтение впервые вводимой лексики в контексте выше обозначенной задачи.

Пример: Слушайте, читайте новые слова, словосочетания и предложения.

Мера – измерять – измеряют.

Мера – мера количества вещества – мера массы вещества.

Моль – это мера количества вещества.

Грамм – это мера массы вещества.

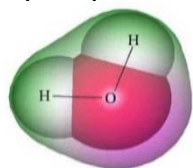
Количество вещества измеряют в молях.

Массу вещества измеряют в граммах.

Молярную массу измеряют в г/моль (грамм на моль).

Понять значение нового слова, пользователю помогает изучение наглядного материала (рисунков, схем и др.).

Пример: Смотрите иллюстрации, слушайте, читайте.



Это модель молекулы воды H_2O [аш-два-о]. Молекула воды состоит из атомов водорода Н [аш] и атомов кислорода О [о].

Важным элементом тренинга служит упражнение, в ходе которого пользователю предлагается прочитать и произнести отдельное слово или словосочетание, повторяя за виртуальным преподавателем (диктором).

Пример: Слушайте, читайте, повторяйте за диктором слова и словосочетания.

Группа: первая группа, вторая группа, третья группа, четвертая группа, пятая группа, шестая группа, седьмая группа, восьмая группа.

Подгруппа – подгруппы. Главная подгруппа, побочная подгруппа.

Металл: активный металл.

Неметалл: активный неметалл.

Газ: инертный газ.

Для запоминания слова необходимо также обеспечить его запись, что осуществляется путём выполнения разных упражнений.

Пример: Составьте предложения по образцу. Начало предложения пишите с главной буквы.

Образец: $Al + O_2 \rightarrow$ Алюминий реагирует с кислородом.

$Fe + O_2 \rightarrow$ _____.

$Cu + Cl_2 \rightarrow$ _____.

$Fe + S \rightarrow$ _____.

Другим способом усвоения новой лексики служит употребление в его составе элементарных предложений или в простейшем диалоге.

Пример: Прочитайте, прослушайте диалог.

– Кто знает, на какие группы делят химические элементы?

– Я знаю. Их делят на две группы: неметаллы и металлы.

– Правильно. А кто может привести примеры металлов и неметаллов?

– Можно я?

- Да, пожалуйста.
- Неметаллы – это, например, сера, углерод, фосфор. Азот и кислород – это тоже неметаллы. Примеры металлов – это натрий, литий, калий и кальций, железо, серебро, золото, водород и другие.
- Водород – это металл? Это правильно?
- Нет, нет, это не так. Это неправильно. Водород – это неметалл.
- Да, водород – это неметалл. Другие примеры неметаллов и металлов Вы привели правильно.

Для осуществления полноценного общения в ходе учебно-познавательной деятельности в вузе иностранные студенты должны не только владеть химической и общенаучной терминологией, но и уметь употреблять типичные для химии грамматико-синтаксические конструкции. С этой целью нами были проанализированы тексты фундаментальных учебников по химии, традиционно используемых в обучении во многих российских вузах, тексты типичных химических задач, лексика коммуникатора и коммуниканта, применяемая в процессе обсуждения и записи условий химических задач, хода их решения.

По результатам исследования были составлены перечни грамматико-синтаксических конструкций, которые последовательно вводились и отрабатывались от урока к уроку. Поскольку созданный контент электронного курса «Химия» должен быть реализован в рамках ресурса «Электронный подфак», основными пользователями которого должны быть слушатели дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан, предполагается, что овладение ими материалом курса будет осуществляться одновременно с овладением русским языком. В этой связи мы ориентировались на ту последовательность введения грамматико-синтаксических конструкций, которую обычно применяют при изучении русского языка, в том числе, научного стиля речи. На начальном этапе овладения материалом курса в качестве основной языковой конструкции, применялись предложения с прямым порядком слов (подлежащее + сказуемое + объект/обстоятельство) и существительные в именительном и родительном падежах.

Пример: Слушайте, читайте вопросы и ответы на них. Обратите внимание на языковые конструкции.

Где находится кислород? Кислород находится **во** втором периоде, **в** шестой группе, **в** главной подгруппе. (Кислород находится **во** втором периоде, шестой группе, главной подгруппе).

Запомните!

Именительный падеж <i>что?</i>	Предложный падеж <i>где?</i>	Окончания	
		прилагательное	существительное
он первый период	в первом периоде	-ОМ	-Е
что находится где (И.п.) (П.п.)		Кислород находится во втором периоде, в шестой группе, в главной подгруппе.	

Введение новых языковых конструкций соответствовало этапу владения языком обучения. Отметим, что, определяя цели и задачи курса на этапе его проектирования, мы не ставили цель систематического изучения конструкций, а ставили задачу создания благоприятных условий для овладения ими пользователями в естественной среде функционирования языка.

Владение языком науки в полном объеме означает также владеть речевыми действиями, типичными способами изложения и формами речи, принятыми в изучении химии. Задачи курса – формирование у пользователя предметной и предметно-коммуникативной компетентностей – обусловили создание не только типичных для обучения химии заданий, но и таких, которые позволили бы сформировать речевые и коммуникативные умения и навыки. С этой целью нами разработаны многочисленные упражнения (от 25 до 40 в каждом уроке), в

ходе которых у иностранных учащихся закрепляются общеучебные навыки – чтение, письмо, аудирование, развиваются умения отвечать на поставленные вопросы, сообщать предметную информацию, формируются специальные, типичные для изучения химии речевые умения – прочитать символы химических элементов, формулы веществ, записи химических уравнений, сформулировать законы и определения понятий и др.

В заключении отметим, что, на взгляд авторов, разработанный электронный курс «Химия» обладает значительными возможностями формирования предметно-коммуникативной компетентности иностранных учащихся и может быть использован в смешанном обучении на подготовительных факультетах или как независимый, автономно существующий электронный ресурс для самостоятельного овладения химической лексикой на русском языке.

Примечания

¹ Родионова И.П. Критерии отбора базисных понятий и методов биологии для этапа довузовской подготовки иностранных студентов // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Сборник статей. Вып. 5. Воронеж: Воронеж.ун-т, 2002. С. 72–78.

² Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина [и др.]. М.: Изд-во РУДН, 2001. 137 с.

³ Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрушина и др. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 64 с.

**Rodionova I.P.,
Zhiltsova A.V.,**

Institute of International Education of Voronezh State University, Voronezh, Russia

POSSIBILITIES OF “CHEMISTRY” ELECTRONIC COURSE FOR SUBJECT-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FOREIGN STUDENTS AT PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

The article is devoted to possibilities of electronic educational and methodical chemistry course description for subject-communicative competence formation of foreign citizens.

Keywords: “Chemistry” electronic course, blended learning, pre-university training.

Родионова Ирина Петровна,
Воронежский государственный университет, Россия,
rodionova@interedu.vsu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ КООРДИНАЦИИ

В статье рассматриваются проблемы координации деятельности преподавателей русского языка и предметов математического, естественно-научного и гуманитарного циклов по формированию коммуникативной компетентности иностранных учащихся предвузовского этапа обучения в учебно-научной сфере общения.

Ключевые слова: предвузовское обучение иностранных учащихся, формирование коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере общения, межпредметная координация.

Формирование коммуникативной компетентности иностранных учащихся предвузовского этапа обучения в учебно-научной сфере общения является ведущей задачей функционирования дополнительной общеобразовательной программы для иностранных граждан и осуществляется как преподавателями русского языка, так и преподавателями-

предметниками, от слаженности работы которых, степени развития межпредметной координации во многом зависит успешность реализации образовательной программы в целом.

Поиск путей обеспечения эффективной межпредметной координации имеет многолетнюю историю, и в литературе, освящающей проблематику обучения иностранцев, можно найти множество работ, посвящённых данной теме. Среди них особое место имеет концепция единого языкового режима, внедрением которой в учебный процесс занимались и продолжают заниматься многие вузы страны¹. В данном сообщении будет представлена наша точка зрения на проблемы, тормозящие межпредметную координацию в предметно-языковом аспекте, которая сформировалась за многие годы преподавания биологии, химии, заведывания кафедрой естественно-научных дисциплин, анализа опыта деятельности коллег из других вузов, анализа редактируемых учебных пособий по общенаучным предметам и научному стилю речи.

Первую проблему нам хотелось бы обозначить как «сомнительные ожидания». Что ждёт преподаватель-предметник от русистов? Русский язык в обучении предмету выполняет три основные функции – средства сообщения предметной информации, овладения конкретными предметными знаниями и общения на занятиях по предмету. Понятно, что без формирования у студентов языковых знаний и речевых умений, формирование у них коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере в принципе невозможно.

Подавляющее большинство слушателей программы прибывает на обучение с полным отсутствием знаний русского языка, овладение которым – длительный и сложный процесс. Тем не менее, приходится слышать от коллег-предметников, даже обладающих значительным опытом работы с иностранцами, что студенты слабо подготовлены к обучению предмету – не понимают на слух объяснение нового материала, поставленных вопросов, медленно пишут, плохо говорят, на более поздних этапах предметной подготовки – с трудом пересказывают тексты.

Ряд преподавателей аксиоматично полагает, что преподаватель русского языка не просто должен обладать информацией о том, когда и какие языковые конструкции будут использоваться в обучении предмету, но и обеспечить овладение ими, и, не задумываясь, одновременно включает в свою речь на начало формирования у учащихся базового уровня знаний РЯ конструкции *что – это что, что является чем, что называют чем, чем называется что*, не видя очевидных различий между ними. Преподаватели зачастую не обращают внимание на фоновую лексику, без которой нельзя обойтись при сообщении предметной информации, решении задач, выполнении лабораторных работ, считая, что учащиеся уже овладели ею на занятиях по русскому языку. Всё это крайне затруднительно для учащихся, поскольку существует определённая этапность в изучении ими общеупотребительной лексики, правил и норм языка, в том числе – грамматико-синтаксических конструкций.

Работая с преподавателями, недавно приступившими к специфической преподавательской деятельности – предметной подготовке иностранцев к обучению в российском вузе, приходится постоянно возвращать коллег к их прошлому – времени изучения иностранного языка в школе, напоминать, с чего начиналось обучение и как долго тянулся этот процесс, объяснять наивность ожидания от студента, изучающего язык только несколько месяцев, что он будет готов к свободной коммуникации и его речь будет литься рекой.

Что ждут преподаватели русского языка от предметников? До сих пор присутствует точка зрения, что преподаватели-предметники, включаясь в процесс формирования коммуникативной компетентности, должны обучать видам речевой деятельности и, в целом, владеть методикой обучения РКИ, для чего «преподаватель общеобразовательных дисциплин ... проходит ФПК по специализации «Русский язык как иностранный»².

Несомненно, преподаватель, обеспечивающий реализацию предметной подготовки, должен создавать на занятиях все условия для эффективного формирования различных речевых умений, но заниматься собственно их обучением, в том числе «элементам конспектирования с листа и со слуха»³, что достигается путём выполнения учащимися целенаправленных

многократных упражнений, он не в состоянии, поскольку должен решать свои задачи, важнейшая из которых – обеспечить овладение студентами системой значимых для продолжения дальнейшего образования предметных знаний.

Относительно владения методикой преподавания РКИ... Известны ли преподавателям русского языка кадровые проблемы обеспечения обучения предметам в настоящее время? Происходит, а точнее сказать, фактически произошла смена поколений: ушли знающие и опытные преподаватели, десятилетиями работавшие в системе предвузовской подготовки, а найти, например, преподавателя математики, информатики или физики в современных условиях жизни очень сложно. Кто сейчас приходит работать на скромную зарплату в нашу систему? Это вышедшие на пенсию опытные учителя школ и обучавшие ранее русских студентов преподаватели вузов, вчерашние выпускники педвузов, аспиранты. Им бы овладеть методикой обучения общенаучных дисциплин, а идея повысить их квалификацию путём изучения спецкурса «Русский язык как иностранный» вызывает большие сомнения уже хотя бы потому, что для этого нужно иметь соответствующее базовое профессиональное – филологическое – образование. Разумнее предполагать, что преподаватели-предметники должны иметь представление, знание о методике преподавания РКИ, но овладеть ею в массовом порядке, как преподаватели русского языка, они объективно не смогут.

Следующую проблему обозначим как «наличие высокой степени субъективизма в проектировании и осуществлении педагогической деятельности». Знакомясь с опытом работы коллег-предметников, бросается в глаза отсутствие информации о методологических основаниях, на которых осуществляется как проектирование, так и реализация различных видов их педагогических действий. Информировать о том, какие темы изучаются и в какой последовательности, какие созданы пособия или комплексы пособий и пр., но, как правило, не сообщается о том, что лежит в основании представлений автора о достоверности своей работы. Объяснением этого, на наш взгляд, служит низкая потребность в повышении своей квалификации и завышенная уверенность в собственном знании чему и как учить студента. Следствием этого является отсутствие внутренней готовности к изучению теорий и концепций дидактики в сфере обучения иностранцев, в результате чего многие преподаватели предметов, например, не знают принципов теории обучения общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке – основной теории обучения предметам на довузе⁴, положений концепций единого языкового режима и др.

Многие преподаватели общеобразовательных предметов не имеют представления о государственных требованиях к уровню знаний РЯ, который должен быть сформирован у выпускников программы. Если задать вопрос – что это – А1, А2, В1, то окажется, что значительная часть преподавателей предметов не знает, что это обозначения уровней владения русским языком в рамках Российской государственной системы тестирования, которые определяют этапы овладения учащимися русским языком на подфаке. Многие преподаватели имеют слабые представления о требованиях, которые предъявляются к данным уровням владения, о содержании лексических минимумов по русскому языку (общее владение, профессиональные модули).

Приведём примеры из публикаций последних семи лет преподавателей общенаучных дисциплин. Многие информируют о введении предметов на 5, 6, 7 неделях изучения русского языка. Но как при этом реализуется принцип учёта уровня владения русским языком, выражающий сущность предметно-языковой координации – строгое соответствие определенного этапа обучения предмету определенному этапу изучения русского языка?⁵

Так, например, характеризуя обучение биологии, коллеги сообщают о содержании начального раздела программы, в результате освоения которого студент должен знать «... основные критерии живой материи, разделение живых организмов по способу питания. Студент должен уметь: дать определение жизни, используя знания о функциях и свойствах живой материи»⁶. Для изучения данных понятий биологии необходимо использование большого количества слабо связанных между собой терминов (самовоспроизведение, обмен

веществ и превращение энергии, наследственность, изменчивость, питание, и пр.), которые к тому же не семантизируются средствами наглядности, что затрудняет их освоение учащимися, только начинающими овладевать русским языком. А теперь приведём наиболее простое определение жизни, которое даётся в одном из школьных учебников. *Жизнь – форма существования материи, состоящей из органического вещества, обладающая способностью к обмену веществ, поддержанию своего постоянства, самовоспроизведению и имеющая определенные временные ограничения*⁷. Даже адаптируя его, видно, что оно несоразмерно возможностям студентов, только овладевших элементарным уровнем знаний. Не соответствует возможностям студентов и применение лекционной формы занятий, о необходимости присутствия которых в учебных планах предметной подготовки пишут коллеги: «... представляется целесообразным лекционные занятия вводить в рабочие программы довузовского обучения иностранных граждан не только на заключительном этапе, но и в начале освоения ими точных и естественных наук»⁸. Как известно, лекционная форма занятий вызывает колоссальные трудности у первокурсников, для которых русский язык является родным, поэтому эффективность её применения для иностранцев довузовского этапа обучения в начале освоения предмета, когда языковые и речевые знания не развиты, весьма сомнительна.

Не способствует качеству обучения языку общения в учебно-научной сфере и уверенность многих преподавателей русского языка в собственных силах, когда они самостоятельно, не прибегая к помощи преподавателей общенаучных предметов, отбирают лексический материал для текстов или упражнений. Можно привести множество примеров, когда учащимся сообщаются неверные или неточные научные сведения, или сообщается информация, несвойственным для данной науки языком. Нашей общей задачей является формирование навыка переноса знаний, и если на занятии по предмету говорится одно, а в тексте учебника по русскому языку или научному стилю речи иностранный учащийся читает другое, то тогда каких результатов обучения можно ожидать от студентов?

Приведём некоторые примеры. *В живом организме химические элементы соединяются и образуют органические соединения*⁹. (В живом организме, а точнее – в клетке, химические элементы находятся в виде ионов или входят в состав неорганических или органических веществ). *Белки содержат углерод, кислород, азот*¹⁰. (Во-первых, все белки в обязательном порядке содержат водород, многие – серу, некоторые – железо и др. химические элементы.) *Эпителиальные клетки образуют железы. Железы образуются эпителиальными клетками. Железы образованы эпителиальными клетками*¹¹. (Во-первых, все данные предложения абсолютно нетипичны для языка биологии. Во-вторых, железы, как и любые другие органы, образованы клетками разных тканей, а не только клетками железистого эпителия. Помимо железистого эпителия есть и покровный, который входит в состав многих органов: говорить о том, что эпителиальные клетки образуют железы, или железы образуются эпителиальными клетками неверно).

Совсем недавно в нашем ИМО острую полемику вызвали издания нашего уважаемого профессора, доктора филологических наук В.Ю. Копрова¹². Учебное пособие и сборник упражнений к нему содержат массу биологических и химических ошибок, а их тексты, вероятно взятые из научно-популярных статей, написаны квазиязыком, который никогда не будет применяться в реальном общении на занятиях по биологии или химии. Например: «Скорость движения хромосом примерно такая же, как у кончика минутной стрелки больших настенных часов». (???) «Даже самые простые молекулы (например, молекула воды) имеют сложное строение, потому что состоят из большого числа атомов». (Молекула воды? Стоит из большого – трёх!!! – количества атомов?) «За счёт наличия в молекуле аминокислот одновременно аминной и карбоксильной групп этим соединениям присущи кислотные щелочные свойства». (Аминокислоты содержат аминогруппу. Нет такого понятия в химии – аминная группа.) Авторы данных пособий – преподаватели русского языка – искренне полагают, что они обучают грамматике. Поэтому, что из того, что есть ошибки. Нам говорят: есть вопросы к грамматике? Нет. А за научное содержание текстов несут ответственность их ав-

торы. (Отметим полное отсутствие в книгах информации об источниках, из которых бралась лексическая составляющая материалов пособий).

В заключении отметим, что в нашем сообщении были рассмотрены всего лишь две проблемы межпредметной координации в предметно-языковом аспекте, но и они свидетельствуют о необходимости более внимательно подойти к организации своей работы, если все мы – и преподаватели русского языка, и преподаватели предметов действительно хотим обеспечить качество профессионального образования иностранных граждан в России.

Примечания

¹ *Кутузова Г.И.* Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. / Г.И. Кутузова. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 378 с.; Методические рекомендации по обучению иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на русском языке (этап предвузовской подготовки) / Т.И. Капитонова, Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб. СПб.: СПбГПУ, 1996. 26 с.

² *Кулик А.Д.* Межпредметная координация и её переосмысление. // Предвузовское обучение иностранных студентов: современное состояние, проблематика: сборник статей по материалам межвузовской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 23–24 апреля 2015 г. / под ред. С.С. Аду, А.С. Ивановой, И.Н. Пахомовой. М.: РУДН, 2015. С. 132.

³ Там же.

⁴ *Сурыгин А.И.* Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. СПб.: Издательство «Нестор», 1999. 391 с.

⁵ *Родионова И.П.* Учёт уровня владения русским языком при формировании предметно-коммуникативной компетентности слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ. г. Казань, 4–8 октября 2016 г. [Электронный ресурс]. Вып. 5. СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 1 электрон. опт. диск (CD-R), С. 1891, С. 2030–2036.

⁶ *Елизарова Л.Ю., Севостьянова М.В., Шведова Л.П.* Современный подход к формированию комплекса учебно-методических материалов по общей биологии и анатомии для иностранных студентов на этапе довузовского обучения // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции / под ред. Е.А. Никитиной, И.Л. Перфиловой. СПб.: Изд-во Полторака, 2010. С. 208.

⁷ *Каменский А.А., Криксунов Е.А., Пасечник В.В.* ГДЗ по биологии 10-11 класс. URL: <https://resheba.com/gdz/biologija/10-klass/kamenskij>

⁸ *Кузьмина Е.Н., Лагун И.М.* Особенности организации довузовского обучения иностранных граждан // II Международный научно-практический семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории»: сборник материалов. ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, 3 марта 2016 г. / под ред. Е.Г. Кольовска, М.В. Кульгавчук. М.: Изд-во «Перо», 2016. С. 34.

⁹ *Любезнова Н.В., Выходцева И.С.* Язык специальности в курсе РКИ: проблемы и перспективы преподавания // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ. г. Казань, 4–8 октября 2016 г. [Электронный ресурс]. Вып. 5. СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 1 электрон. опт. диск (CD-R), С. 1891, С. 1892.

¹⁰ Там же.

¹¹ *Лахаева А.И., Чердынцева О.А.* Использование лексико-грамматических особенностей научного стиля речи в обучении иностранных студентов медико-биологического профиля // Предвузовское обучение иностранных студентов: современное состояние, проблематика: сборник статей по материалам межвузовской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 23–24 апреля 2015 г. / под ред. С.С. Аду, А.С. Ивановой, И.Н. Пахомовой. М.: РУДН, 2015. С. 141.

¹² *Копров В.Ю.* Синтаксис русского языка для медиков и биологов. Объектное и обстоятельственные отношения: учебное пособие для иностранных учащихся медицинских, фармацевтических и биологических специальностей / В.Ю. Копров, И.М. Сушкова, Е.Н. Фарха. М.: Русский язык. Курсы, 2017. С. 14, 67, 104.

CREATION OF FOREIGN STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE AT PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION IN EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPHERE OF COMMUNICATION: PROBLEMS OF INTER-SUBJECT COORDINATION

The article describes problems of Russian language teachers' activities coordination and mathematical, natural science and humanities cycles of subjects for communicative competence formation of pre-university stage of education foreign students in educational and scientific sphere of communication.

Keywords: foreign students pre-university education, formation of communicative competence in educational and scientific sphere of communication, inter-subject coordination.

Родионова Ирина Петровна,

Воронежский государственный университет, Россия,
rodionova@interedu.vsu.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О КОНТЕНТЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В статье приводится характеристика контента электронных учебно-методических комплексов по предметам естественно-научного и гуманитарного циклов, предназначенных для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения. Описываются цели и задачи изучения электронного комплекса, методологические основания проектирования его контента, элементы аппарата комплекса, элементы структуры сценариев уроков.

Ключевые слова: электронное обучение, предвузовское обучение иностранных учащихся предметам естественно-научного и гуманитарного циклов, контент электронного учебно-методического комплекса.

Современный этап развития методики обучения общенаучным дисциплинам иностранных учащихся этапа предвузовской подготовки характеризуется широким внедрением в учебный процесс различных электронных средств – учебников, пособий и компьютерных программ для формирования и контроля предметных и предметно-коммуникативных знаний и умений учащихся. Их роль в обучении неоспорима – от наличия возможности сделать его эффективным, интересным и менее трудоёмким для учащихся, до реальной экономии затрат преподавателя и денежных средств образовательной организации, выделяемых на постоянное изготовление печатных изданий.

Совсем недавно в Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) завершилась работа коллектива преподавателей общенаучных дисциплин и русского языка по созданию контентов электронного курса «Биология» и ряда электронных учебно-методических комплексов: «Биология: основные понятия и термины анатомии и физиологии человека», «История России», «Литература», «Обществознание» и «Химия». Предвузовское обучение иностранцев в ВГУ имеет более чем пятидесятилетнюю историю, все учебные программы по предметам полностью – на 100 % – обеспечены созданными преподавателями ИМО учебниками и учебными пособиями, содержащими основные сведения по дисциплине, разработанными к ним рабочими тетрадями и пособиями с тестовыми заданиями, сборниками задач и упражнений, контролирующими компьютерными программами, что позволило активно включиться в работу над проектом МИНОБРНАУ-КИ «Электронный подфак» под эгидой Института русского языка им. А.С. Пушкина (ИРЯ). Проектирование, моделирование и реализация проекта электронных комплексов представля-

ло собой многоаспектную проблему, и, поскольку работа над ним еще пока продолжается (осуществляется анализ и корректировка материалов в тестовом режиме проекта), подробное описание решения проблемы будет произведено позже. В данном сообщении будет представлена лишь общая информация об учебно-методических комплексах.

Учитывая, что электронные комплексы должны стать элементами ресурса «Электронный подфак» портала ИРЯ «Образование на русском», их глобальной целью стало создание условий эффективного формирования способности и готовности иностранных граждан и лиц без гражданства продолжить образование на русском языке в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. В этой связи, комплекс предназначен прежде всего для использования в ходе реализации дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан – в смешанном или дистанционном обучении, организации самостоятельной работы обучающихся и контроля их знаний. Вместе с тем, пользователем материалов комплексов может быть любой иностранец, желающий получить знания фундаментальных понятий и законов определенной науки, соответствующей ей предметной, а также общенаучной лексики на русском языке.

Частными задачами электронных комплексов служат следующие: овладение обучающимися предметными знаниями, в том числе, понятиями, теориями, методами, значимыми для дальнейшего профессионального образования; овладение обучающимися языком наук, значимых для дальнейшего профессионального образования.

Методисты ИРЯ определили основные элементы аппарата учебно-методического комплекса, содержание которых было необходимо разработать. В состав аппарата всех комплексов вошли: учебно-тематический план курса; структура курса; аннотация к курсу; рекомендации для преподавателей; рекомендации для обучающихся; видеоролик с приветственным словом к пользователям; сценарии уроков; контрольно-измерительные материалы к курсу, в том числе итоговое тестирование по курсу; словари к курсу (поурочные и сводные); список литературы и дополнительных источников к курсу. Ряд комплексов содержат дополнительные элементы – глоссарии, персоналии и др.

Системообразующим элементом комплекса являются сценарии уроков, методологическими основаниями создания контента которых стали: личностно-ориентированный подход к обучению, основы дидактики общего и профессионального образования, основные положения методики преподавания русского языка как иностранного, основы теории обучения на неродном для учащихся языке А.И. Сурыгина¹, работы в области педагогического проектирования. Кроме этого, в своей работе мы ориентировались на результаты исследований и опыта практической деятельности О.И. Руденко-Моргун², а также на результаты собственных педагогических исследований и опыта обучения иностранцев³.

Работа с материалом первых уроков начинается на основе элементарного или базового уровней владения пользователями русским языком (в зависимости от особенности языка определенной области научных знаний). По мере освоения содержанием уроков у обучающихся осуществляется формирование знаний и умений, соответствующих требованиям последующих уровней – базового и первого сертификационного. Учитывая требования, которые предъявляются государством к конечным результатам обучения выпускников дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан, содержание материалов уроков соотнесено с «Требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»⁴, а также «Требованиями к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль»⁵.

В основу проектирования предметного и языкового содержания уроков положены «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень»⁶, а также

программы по предметам естественно-научного и гуманитарного циклов, разработанные в ИМО ВГУ.

Каждый из комплексов содержит разное количество уроков (от 17 до 40), определённое ИРЯ, овладение материалом которых рассчитано на разное количество часов. Каждый из уроков посвящён определённой теме, материал которой традиционно изучается иностранными учащимися в ходе их контактного обучения на подготовительных факультетах. Центральной частью контента сценария урока является текст, содержащий основную информацию по теме урока. По существу, материал текстов всех уроков содержит систематическое изложение определённой учебной дисциплины (или её раздела, части) и соответствует её учебной программе. Последнее позволяет говорить о том, что совокупность текстов уроков представляет собой учебник по предмету. Содержание материала текстов отобрано на основании критериев фундаментальности, перспективности, преемственности и минимальной достаточности в обучении и позволяет сформировать минимальный уровень образованности учащихся в определённой области научных знаний. Мы не считаем, что наличие данного минимального уровня достаточно для обучения в любом вузе, но полагаем, что без него успешное обучение в любом вузе, критерием которого служит прохождение студентами итоговых испытаний по дисциплинам первого курса, будет мало осуществимым.

В связи с ограниченным количеством уроков и необходимостью сообщить нужную предметную информацию, многие уроки содержат несколько текстов. Все тексты уроков – это учебные тексты. Их объём, а также использованные в текстах языковые средства, соответствуют языковым и коммуникативным возможностям обучающихся на определенном этапе изучения русского языка. Поскольку главное предназначение электронных комплексов – применение в обучении на подфаке – предполагается, что пользователи комплекса одновременно с освоением его материала осуществляют освоение правил и норм русского языка.

Элементами структуры каждого сценария урока являются: поурочные словари (словарь новых глаголов, словарь новых слов – предметной и общенаучной терминологии, фоновой лексики); перечни новых глаголов урока и примеры их употребления; перечни новых языковых конструкций; речевые образцы; таблицы; иллюстрации; тексты; предтекстовые и после-текстовые задания; контролирующие тесты.

Все уроки содержат разнообразный иллюстративный материал – рисунки, фотографии, анимацию, видеофрагменты. К сожалению, фирма-заказчик контента комплексов «Унивеб» ограничила нас в применении анимации и видеофрагментов, а также многих других иллюстраций, на которых не распространяется право на бесплатное использование. Поурочные словари и формулировки заданий урока должны быть озвучены и переведены на английский и китайский языки. Кроме этого, должны быть озвучены все тексты урока, а многие из них также должны быть переведены на английский и китайский языки.

Основу сценария урока составляют многообразные задания ознакомительного характера (наблюдение), задания на формирование знаний и умений (тренировка), задания для проверки результатов изучения материала урока (контроль). В среднем один урок содержит от 25 до 40 заданий, количество слов урока составляет от 3000 до 5000 лексических единиц. В сценариях уроков использованы более 20 вариантов различных шаблонов заданий, предложенных фирмой «Унивеб». Реализуя принцип избыточной наполняемости, один и тот же предметный, или лексический материал, представлен в комплексе разных упражнений, что создаёт основу полного усвоения учебного материала и достоверности результатов контроля знаний.

Приступая к проектированию сценариев уроков, мы учли вероятность самостоятельного овладения пользователями материалами комплекса – без тьюторской поддержки. В этой связи, необходимо было подготовить пользователя к восприятию информации учебных текстов путём снятия лексических трудностей. Для этого мы разработали множественные варианты предтекстовых упражнений, которые знакомят обучающихся с новыми словами, в том числе – новыми глаголами, языковыми конструкциями, словообразованием, синонимичными

речевыми конструкциями, а также тренировочные упражнения на поиск однокоренных слов, запоминание новой терминологии и др. Многие предтекстовые задания содержат информацию об отдельных правилах и нормах русского языка, синонимах и антонимах новых слов текстов. Отметим методическую новизну созданных контентов – наличие в нем обучающей информации и упражнений, которые обычно применяются в преподавании научного стиля речи и, как правило, не применяются в преподавании предметов.

Последующие за текстом задания направлены на первичное закрепление знаний и их контроль. Задачи курса – формирование у пользователя предметной и предметно-коммуникативной компетентностей – обусловили разработку как типичных для обучения предмету заданий, так и таких, которые бы позволили сформировать речевые и коммуникативные умения и навыки. В этой связи нами разработаны разнообразные послетекстовые лексико-грамматические, речевые и коммуникативные задания. Их выполнение обеспечивает многократное повторение лексики и грамматических моделей, что помогает развить коммуникативно-речевые умения у обучающихся.

Единым для всех электронных курсов заданием, завершающим урок, является прослушивание пользователем вопросов диктора по теме урока, запись своих ответов, последующий самоконтроль. Вопросы составлены в строгом соответствии с последовательностью содержания текстов урока, что создаёт условия для формирования речевого умения воспроизводить по памяти сообщение, передающее содержание текста.

В заключении отметим, что созданные контенты электронных учебно-методических комплексов, на наш взгляд, обладают высоким образовательным потенциалом и создают благоприятные условия для формирования предметных, речевых и коммуникативных компетенций иностранцев, желающих получить высшее профессиональное образование в российских вузах.

Примечания

¹ *Сурыгин А. И.* Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. СПб.: Изд-во «Нестор», 1999. 391 с.

² *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: монография. М.: РУДН, 2009. 332 с.

³ *Родионова И.П.* Педагогическое проектирование содержания предпрофессиональной биологической компетентности иностранных студентов российских вузов: дис. ... канд. пед. наук / Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. Санкт-Петербург, 2003. 289 с.; *Родионова И.П.* Учёт уровня владения русским языком при формировании предметно-коммуникативной компетентности слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ. г. Казань, 4–8 октября 2016 г. [Электронный ресурс]. Вып. 5. СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 1 электрон. опт. диск (CD-R), С. 1891, 2030–2036.

⁴ Требования 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 от 3 октября 2014 г. № 1304 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

⁵ Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрияшина и др. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 64 с.

⁶ Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина [и др.]. М.: Изд-во РУДН, 2001. 137 с.

THE IDEA OF ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL COMPLEXES CONTENT ON NATURAL SCIENCE AND HUMANITARIAN CYCLES OF SUBJECTS FOR PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION FOREIGN STUDENTS

The article describes the content of electronic educational-methodical complexes on natural science and humanitarian cycles of subjects intended for foreign students of pre-university stage of education. It describes aims and tasks of electronic complex studying, methodological foundations for designing its content, complex elements, structure elements of lesson plans.

Keywords: e-learning, pre-university education of foreign students in the subjects on natural science and humanitarian cycles of subjects, electronic educational-methodical complex content.

Родионова И.П.,

Глазева А.С.,

Воронежский государственный университет, Россия,
rodionova@interedu.vsu.ru ,alglas@yandex.ru

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ИСТОРИЯ РОССИИ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В статье даётся характеристика системе упражнений, использованной в электронном учебно-методическом комплексе «История России». Данный учебно-методический комплекс разработан для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения.

Ключевые слова: электронные средства обучения, история России, иностранные обучающиеся, предвузовская подготовка, предтекстовые упражнения, послетекстовые упражнения.

Одним из главных условий оптимизации учебного процесса в современной высшей школе является поиск и разработка эффективных инновационных средств обучения, к которым, безусловно, относятся компьютерные обучающие и контролирующие программы, электронные курсы, учебники и учебные пособия. Электронные средства обучения получили широкое применение и в системе предвузовской подготовки иностранных граждан. В рамках Программы продвижения русского языка и образования на русском, реализуемой под руководством Совета по русскому языку при правительстве РФ, в институте русского языка им. А.С. Пушкина создан и активно функционирует портал «Образование на русском». В настоящее время ведётся работа по формированию одного из ресурсов портала – «Электронный подфак», к которой подключились преподаватели вузов страны, обладающих значительным опытом создания учебной литературы по предметам гуманитарного, математического и естественно-научного циклов для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения. В рамках проекта «Электронный подфак» преподавателями Института международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) проделана работа по созданию контента электронного учебно-методического комплекса «История России», предназначенного для иностранных граждан и лиц без гражданства, готовящихся к получению высшего профессионального образования в российском вузе.

Центральной частью комплекса являются 30 тематических уроков, содержащих словники, тексты, иллюстрации, разнообразные упражнения и тестовые задания. Целью данного сообщения служит представление о системе заданий и упражнений уроков электронного комплекса.

Основу каждого урока составляют учебные тексты, на овладение предметным и лексическим содержанием которых направлены упражнения предтекстовых и послетекстовых заданий. Отметим, что печатные учебники и пособия по истории, применяемые в традиционном, контактном обучении, как правило, не содержат предтекстовых упражнений, свойственных пособиям по научному стилю речи.

Целью выполнения предтекстовых заданий служит подготовка обучающихся к восприятию текста. Начальным упражнением является прослушивание и самостоятельное прочтение новых слов и словосочетаний, которые задействованы в тексте урока. (Новые слова урока должны быть переведены на различные языки). Во всех словах проставлены ударения. При необходимости некоторые слова снабжаются кратким пояснением.

Пример: Слушайте, читайте новые слова и словосочетания.

завоева́ние

зада́ча

за́пад

зе́мский

зе́мский собо́р

Ива́н IV = Ива́н Гро́зный, пе́рвый ру́сский ца́рь

Изучение данного курса начинается с момента овладения обучающимися элементарным уровнем владения русским языком и началом формирования базового уровня. Большую трудность для иностранных учащихся на этом этапе представляет изучение глаголов, которые в исторических текстах, как правило, используются в прошедшем времени. Для облегчения восприятия новых глаголов пользователям предлагается выполнить упражнение на прослушивание и прочтение новых глаголов, которые они встретят в тексте. В отдельное задание выделено прослушивание и прочтение языковых конструкции и их моделей, которые также сопровождается переводом на различные языки.

Пример: Слушайте, читайте новые глаголы и примеры их употребления.

Глаголы	Примеры
осваивать – освоить что?	Россияне осваивали новые земли.
строить – построить что?	Россияне строили новые города.
торговать с кем?	Россия торговала со странами Запада и Востока.

Пример: Слушайте, читайте, запоминайте конструкции, которые вы встретите в тексте.

КТО ОСВАИВАЛ ЧТО

(И.п.) (В.п.)

Россияне осваивали новые земли и строили новые города.

КТО СТРОИЛ ЧТО

(И.п.) (В.п.)

Россияне строили новые города.

КТО ТОРГОВАЛ С КЕМ

(И.п.) (Т.п.)

Россия торговала со странами Запада и Востока.

В ряде уроков присутствуют упражнения на отработку правил образования глаголов в прошедшем времени, исходя из категорий мужского, женского и среднего рода в единственном и множественном числе.

Пример: Слушайте, читайте, запоминайте. Обратите внимание на образование форм прошедшего времени глаголов.

Образец. Осваивать – он осваивал – она осваивала – оно осваивало – они осваивали. Россияне осваивали новые земли.

Строить – строил – строила – строило – строили. Россияне строили новые города.

Торговать – торговал – торговала – торговало – торговали. Россия торговала со странами Запада и Востока.

Кто / что?	Что делали люди / страна?
Россияне	осваивали новые земли и строили новые города
Россия	торговала со странами Запада и Востока

Спецификой истории как предмета является наличие множества дат, необходимых для запоминания. В предтекстовых упражнениях обучающимся предлагается прослушать, а затем прочитать с экрана – даты и события.

Пример: Слушайте, читайте, запоминайте.

Дата	Событие
12 июня 1812 года	Армия Наполеона напала на Россию.
26 августа 1812 года	Произошла битва русской армии и наполеоновской армии у деревни Бородино.

Системообразующим элементом каждого урока является учебный текст, адаптированный к определённому уровню владения обучающимися русским языком. (Учёт уровня владения русским языком – ведущий принцип проектирования и создания любого вида учебной литературы для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения). Тексты первых уроков небольшие по объёму и доступны для репродукции обучающимися. Необходимо отметить, что уроки, как правило, содержат несколько текстов, т.к. тексты, содержащие значительный объём лексических единиц, сложны для восприятия и усвоения иностранными учащимися на данном этапе овладения русским языком. Обучающийся слушает озвученный диктором текст, одновременно читает его с экрана монитора или электронного устройства. Во время выполнения задания пользователь может обратиться к словарю – для уточнения незнакомых слов, и к предтекстовым упражнениям, в которых разбирается форма глагола. Тексты снабжены разнообразными иллюстрациями, портретами исторических деятелей, картами и схемами крупных сражений, таблицами, видеоматериалами, облегчающими понимание лексического и предметного материала.

Цель выполнения послетекстовых упражнений – закрепление знаний и их контроль. Отметим полифункциональность послетекстовых упражнений, позволяющих решать предметные и предметно-коммуникативные задачи курса.

Например, разнообразные задания на впечатывание позволяют отработать запоминание новой терминологической лексики и закрепить навыки письма.

Пример: Впечатайте отсутствующие слова.

В результате политики Петра I отставание России от развитых европейских стран сократилось.

Следующий пример иллюстрирует формирование предметных знаний и развитие навыка чтения.

Пример: Выберите правильный вариант ответа.
12 июня 1812 года армия Наполеона напала на Россию.
ДА НЕТ
Главнокомандующим русской армии был Кузьма Минин.
ДА НЕТ

Следующий пример комплексного упражнения иллюстрирует формирование предметных знаний и развитие навыков аудирования:

Пример: Слушайте предложения. Отметьте верные утверждения.
Россия начала борьбу за выход к морю

- для экономического и политического развития
- для объединения страны в единое государство
- для присоединения новых территорий

Выполнение последнего послетекстового упражнения, в котором обучающимся предлагается записать ответы на вопросы и сравнить их с текстами урока, позволяет произвести самоконтроль полученных предметных знаний и сформировать сообщаемое умение пересказать текст с опорой на вопросы. (К сожалению, данный электронный курс не предусматривает работу в режиме он-лайн и возможность для проверки преподавателем пересказа – нет).

Полагаем, что работа с многообразными упражнениями уроков электронного комплекса «История России», в котором использованы более 20 вариантов различных шаблонов, создаёт благоприятные условия для овладения иностранными учащимися системой знаний об истории России, способствует формированию речевых и коммуникативных умений и навыков.

Родионова Ирина Петровна
Жидкова Юлия Борисовна,

Институт международного образования,
Воронежский государственный университет, Россия,
irpetrod1980@mail.ru, zhidkova_juliabori@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ЭЛЕКТРОННОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ «ЛИТЕРАТУРА» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В статье дается общее представление об электронном учебно-методическом комплексе «Литература». Уделяется внимание его структуре и содержанию, целям и задачам. Отмечаются критерии, на основе которых отбиралось предметное содержание курса. Также в статье говорится об интегрировании методов обучения иностранцев русскому языку и предмету на русском языке.

Ключевые слова: электронный курс, учебно-методический комплекс, литература, научный стиль речи.

Сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением новых информационных технологий позволяет интенсифицировать формирование готовности иностранных учащихся к продолжению образования на русском языке. В настоящее время наблюдается активное внедрение компьютерных технологий в практику обучения иностранцев, в том числе путем создания электронных учебно-методических комплексов, электронных учебников и учебных пособий, обучающих и контролирующих программ. В Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) недавно завершилась работа по созданию контента ряда предметных электрон-

ных учебно-методических комплексов, проводившаяся по заказу МИНОБРНАУКИ в составе проекта «Электронный подфак», координируемого Институтом русского языка им. А. С. Пушкина. В настоящей статье дается общая характеристика электронного учебно-методического комплекса по литературе.

Литература относится к числу обязательных для освоения предметов дополнительной общеобразовательной программы для иностранных граждан гуманитарной направленности. Целью использования электронного комплекса «Литература» является формирование минимального уровня знаний и умений у иностранных граждан и лиц без гражданства, планирующих обучение по основным профессиональным образовательным программам гуманитарного профиля.

Основные задачи комплекса – формирование предметной компетентности (владение литературоведческими знаниями, в том числе терминами, понятиями, методами, значимыми для дальнейшего профессионального образования) и формирование предметно-коммуникативной компетентности (владение языком гуманитарных наук, значимых для дальнейшего профессионального образования).

Учитывая, что данный комплекс является элементом проекта «Электронный подфак», он разрабатывался прежде всего для слушателей дополнительной общеобразовательной программы (гуманитарный профиль). Вместе с тем, его пользователем может быть любой иностранец, желающий самостоятельно изучать основы литературоведения и историю русской литературы на русском языке.

Проектирование предметного и языкового содержания курса осуществлялось с учетом «Требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»¹, «Требований к базовому уровню общего владения русским языком как иностранным», «Требований к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль»², «Образовательной программы по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень»³, принципов теории обучения общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке⁴, «Рабочей программы по литературе», разработанной на кафедре гуманитарных дисциплин ИМО ВГУ. В основе работы создания контента сценариев урока – строгое соответствие этапа овладения материалом уроков уровню владения обучающимися русским языком⁵.

Новизна данного электронного курса заключается в объединении методов обучения иностранцев русскому языку и предмету на русском языке, поэтому в каждом уроке присутствуют задания на формирование предметной компетентности, задания на формирование предметно-коммуникативной компетентности, а также упражнения, традиционно представленные в пособиях по научному стилю речи, направленные на снятие лексико-грамматических трудностей и способствующие развитию лингвистической и речевой компетенции обучающихся. Упражнения и задания курса нацелены не только на формирование понятийно-терминологических знаний и умений учащихся, но и на умение оперировать типичными формулами выражения актуальных смыслов, реализующих научную информацию⁶, ориентироваться в логической структуре текста, выделять смысловые центры его частей, составлять план прочитанного текста.

Учебно-методический комплекс «Литература» включает сценарии уроков; аннотацию к курсу; учебно-тематический план курса; структуру курса; рекомендации для преподавателей; рекомендации для обучающихся; видеоролик с приветственным словом к пользователям; иллюстрации к курсу; видеоприложение; контрольно-измерительные материалы к курсу; словари к курсу (поурочные и сводные); список дополнительных источников к курсу.

Изучение материалов курса позволяет обеспечить достижение конечных результатов освоения дополнительной общеобразовательной программы по литературе, обозначенных в приказе Министерства образования и науки № 1304. В курсе изложены основные сведения о

литературоведении как науке, его разделах, жизненном и творческом пути русских писателей и поэтов, дано общее представление о литературоведческих терминах и понятиях, периодах развития русской литературы, литературных направлениях.

В содержание курса включены семь тематических блоков (теория литературы и история развития русской литературы):

1. Художественная литература как искусство слова.
2. Литературоведение как наука.
3. Фольклор.
4. Литература X–XVII веков.
5. Русская литература XVIII–XIX веков. Литературные направления.
6. Жизнь и творчество писателя.
7. Русская литература XX века.

Собственно обучающий курс является центральной частью учебно-методического комплекса. Курс состоит из 28 тематических уроков и рассчитан на 124 учебных часа. Работа с ним начинается на основе базового уровня владения русским языком и выводит учащихся на уровень владения языком, соответствующий первому сертификационному уровню. В курсе использовано около 20 вариантов различных шаблонов заданий, предложенных заказчиком – фирмой «УНИВЕБ».

Каждый урок содержит 2–4 учебных текста, связанных тематически, словарь новых слов (терминологических и общеупотребительных) и словарь глаголов, грамматический комментарий к тексту, упражнения и тестовые задания, иллюстративный материал. В некоторых сценариях уроков к текстам подобраны видеофрагменты из художественных фильмов или мультфильмов. В учебно-методическом комплексе словарь представлен поурочными списками слов и сводным списком ко всему курсу. Словник в случае необходимости появляется на экране, на котором иконка словаря имеет постоянное место.

Учебный материал электронного курса «Литература» организован в соответствии с тематическим и текстовым принципами. Текстотрический подход обусловлен информационной насыщенностью текстов и их проблематикой. При создании курса был произведен тематический отбор материала на основе критериев фундаментальности, перспективности, преемственности и минимальной достаточности в обучении, определен объем лексики и синтаксических структур, которые могут быть усвоены в пределах данной темы, оптимизирован языковой материал. В структуре каждого урока выделяются четыре этапа: этап наблюдения, этап тренировки, этап контроля, этап самоконтроля. Переход от одного этапа к другому сопровождается усложнением задач и учебных действий.

На первом этапе в упражнениях происходит презентация новых слов и словосочетаний, даются новые глаголы и примеры их употребления. Демонстрируются речевые образцы – построенные по определенной структурной схеме конструкции, которые пользователи встретят в тексте. В упражнениях, предъявляемых для выполнения на этом этапе, все слова и предложения озвучены и переведены на английский и китайский языки.

Второй этап в работе – это этап выработки навыков использования новой лексической единицы. Упражнения этого этапа нацелены на запоминание нового слова или словосочетания, отработку его употребления в предложении. Интенсивная тренировка позволяет заучить именную или глагольную форму, запомнить лексико-грамматическую сочетаемость глагольных и именных словоформ, их функционирование в предложении. В этап тренировки включена и работа с текстами: пользователям предлагается прочитать и прослушать текст. Тексты начальных уроков сопровождаются параллельным переводом на английский и китайский языки. На этом этапе, кроме слуховой наглядности, применяется схемно-графическая и предметно-изобразительная наглядность.

Третий этап направлен на контроль понимания полученной информации по предмету, а также знаний лексического и грамматического материала. В основном систему послетекстовых заданий образуют тесты множественного выбора; тесты на дополнение, со свободно

конструируемым ответом; тест на установление соответствия; тесты на установление правильной последовательности. В процессе использования заданий в тестовой форме реализуются обучающая, мотивационно-развивающая, воспитательная функции тестов. Выполнение таких заданий обеспечивает многократное повторение лексики и грамматических моделей, что помогает развить коммуникативно-речевые умения у учащихся, готовит их к пересказу, который состоится в конце урока.

На этапе самоконтроля пользователю предлагается записать свои ответы на вопросы диктора и самостоятельно сравнить ответы с текстами урока. Учащийся должен передать содержание прочитанного / прослушанного текста с опорой на вопросы, озвученные диктором. При этом он должен понять вопрос собеседника (преподавателя-диктора) и адекватно отреагировать на него, используя изученный языковой и речевой материал, целенаправленно оперируя им при ответе. Таким образом, во время пересказа активизируется лексика, содержащаяся в текстах. Данное задание позволит в дальнейшем участвовать в коммуникации учебно-научного характера на практических занятиях по литературе. Естественно, участие в таком диалоге-расспросе условно, так как правильное употребление в речи общенаучной и специальной лексики, синтаксических конструкций научной речи и фактическую (предметную) точность пользователь проверяет самостоятельно.

Необходимо отметить, что среди шаблонов, предложенных непосредственным заказчиком проекта, фирмой «УНИВЕБ», отсутствовали шаблоны для заданий, которые могли бы обеспечить эффективное обучение говорению. Вместе с тем технически не представляется возможным введение заданий на составление письменных репродуктивных текстов, в которых передавалась бы учебно-предметная информация, полученная при чтении и аудировании, переработанная и представленная в разной степени свернутости. В этой связи мы не можем утверждать, что в случае самостоятельного освоения пользователем материалов комплекса (без тьюторской поддержки) возможно обеспечить успешное формирование таких видов речевой деятельности, как говорение и письмо (составление письменного текста).

Авторы учебно-методического комплекса выражают надежду на то, что овладение его материалом иностранными учащимися будет способствовать эффективному формированию у них предметной и предметно-коммуникативной компетентности, уменьшит трудоемкость освоения программы по литературе на подфаке, окажет помощь преподавателям в формировании банка дидактических материалов.

Примечания

¹ Требования 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 от 3 октября 2014 г. № 1304. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»).

² Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрияшина и др. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 64 с.

³ Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина [и др.]. М.: Изд-во РУДН, 2001. 137 с.

⁴ Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. СПб.: Издательство «Нестор», 1999. 391 с.

⁵ Родионова И. П. Учет уровня владения русским языком при формировании предметно-коммуникативной компетентности слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ. г. Казань, 4–8 октября 2016 г. [Электронный ресурс]. Вып. 5. СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 1 электрон. опт. диск (CD-R). С. 2030–2036.

⁶ Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. М., 2008. 198 с.

Rodionova I.P.,

Zhidkova J.B.,

Institute of international education, Voronezh State University

THE IDEA OF ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX «LITERATURE» FOR FOREIGN STUDENTS OF PRE-COLLEGE STAGE OF LEARNING

The article provides an overview of electronic educational-methodical complex «Literature». Attention is paid to its structure and content, aims and objectives. Observed criteria based on which the selected subject content of the course. Also the article talks about the integration of methods of teaching foreigners the Russian language and the subject in the Russian language.

Keywords: electronic course, educational-methodical complex, literature, scientific style of speech.

Рублёва Екатерина Владимировна,

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Россия,

EVRubleva@pushkin.institute

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ СОЗДАНИИ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ ПО РКИ

В статье говорится о принципах отбора образовательного контента при создании онлайн-ресурсов по русскому языку как иностранному как для самостоятельного изучения, так и для работы с тьютором (преподавателем), об особенностях этого контента по сравнению с обычным наполнением обучающих сайтов; а также описываются некоторые базовые принципы отбора языкового материала (как адаптированного, так и нет), который будет размещен на таких ресурсах в качестве обучающего.

Ключевые слова: образовательный контент, онлайн-ресурс, уровни РКИ, ИКТ в образовании.

Отбор языкового материала, необходимого в процессе обучения, – одна из наиболее важных проблем в методике преподавания иностранных языков вообще и русского языка как иностранного в частности, требующая решения комплекса задач и обеспечивающая успешность в обучении иноязычному общению.

Отбор и объем языкового материала, обязательно включающего в себя социокультурный компонент и необходимого для обучения иностранному языку, во многом зависит от целей обучения. По мнению Байрама, обучение языку и культуре является глобальным процессом, который обусловлен четырьмя причинами изучения: «выживание» (знания, которые необходимы во время посещения страны), «удовольствие» (изучение культуры страны для удовольствия), «знание языка» (овладение языковыми навыками для общения), «академическое обучение» (для сдачи экзамена по языку)¹.

На современном этапе в обучении языку все больше и больше внимания уделяется использованию инструментов обучения с привлечением информационных технологий: онлайн-курсы, симуляторы, тренажеры, игровые онлайн-миры и т.д.

Информационные технологии позволяют сделать образование индивидуализированным, когда содержание и процесс обучения адаптированы под запросы учащегося и его индивидуальные особенности (скорость обучения, предпочтение формы обучения, выстраивание индивидуальной образовательной траектории).

Смена моделей обучения влечет за собой и смену способов подачи образовательного материала. Принятая ранее традиционная модель передачи знаний (линейная: учитель – ученик или же опосредованная: учитель – учебник – ученик) меняется на вовлекающую, где главным становится даже не сама информация, а способ ее подачи и восприятия. Кооперация и координация – вот основные составляющие этой модели. Преподаватель не просто сооб-

щает информацию и передает свои знания ученикам, которые являются пассивными слушателями, но и вовлекает их в процесс создания этой информации. Учащиеся опытным путем под руководством тьютора приходят к нужным теоретическим и практическим выводам.

По точному высказыванию Ореховой И.А., эта «*неплоская траектория получения знаний*» предполагает иные способы подачи обучающего материала, к которым можно отнести презентации, инфографику, интерактивные карты, подкастинг и квесты. Использование вышперечисленных способов на языковых занятиях помогает учащимся лучше запомнить новый материал: грамматические таблицы в виде инфографики, новую лексику, представленную на сравнительных картах, тексты в виде квестов, «топики» на различные социально-бытовые и социокультурные темы, записанные в виде аудио- или видеоподкастов. Учащиеся и сами могут презентовать домашнее задание любым из указанных способов. При этом наблюдается активизация всех видов речевой деятельности.

Все вышперечисленные способы подачи обучающего материала и составляют «образовательный контент» любого сайта, портала, интернет-проекта, направленного на обучение иностранному языку. Под образовательным контентом мы в данной статье понимаем структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе, с уточнением, что в электронном обучении образовательный контент является основой электронного образовательного ресурса². При его подготовке, как правило, действуют законы педагогического дизайна и учитываются следующие моменты:

- общедидактические принципы подготовки материалов (вне зависимости от того, какому языку предполагается обучать);
- психологические особенности восприятия информации с экрана и на печатной основе (при этом действует учет и возрастных особенностей посетителей образовательных сайтов и интернет-ресурсов);
- эргономические требования представления информации на экране и бумажном носителе (наличие гиперссылок, гипертекста, фото- и видеосопровождения).

Образовательный контент интернет-ресурса должен включать в себя еще интерактивность и мультимедийность, то есть пользователь должен обладать возможностями установления различных форм интерактивного взаимодействия с электронным образовательным контентом (манипулирование экранными объектами, линейная навигация, иерархическая навигация, контекстно-зависимые справки, обратная связь, конструктивное взаимодействие, рефлексивное взаимодействие, имитационное моделирование и т.д.)³.

В качественно сделанных образовательных сайтах активно используются все три существующие уровня интерактивности, что и дает повышение мотивации и эффективность в процессе обучения или же самообучения иностранным языкам, в частности РКИ. Это и условно-пассивные формы интерактивности, характеризующие первый уровень, где обучаемый лишь выбирает фрагмент для усвоения, но не оперирует с его элементами; и активные формы интерактивности (уровень II), которые характеризуются простым взаимодействием обучаемого с контентом на уровне элементарных воздействий/откликов; и, конечно, третий уровень, представляющий деятельностные формы интерактивности и характеризующийся конструктивным взаимодействием пользователя с учебными объектами/процессами по заданному алгоритму с контролем отклонений. Причем деятельностные формы отличаются от активных «выбором последовательности действий, ведущих к достижению учебной цели, необходимостью анализа на каждом шаге и принятия решений в заданном пространстве параметров и определенном множестве вариантов»⁴.

Под мультимедийным контентом мы понимаем такой контент, который представляет собой синтез различных видов информации (текстовой, графической, анимационной, звуковой и видео), где возможны различные способы ее структурирования, интегрирования и представления.

При организации структуры образовательного интернет-ресурса следует учитывать не только интерактивность и мультимедийность, расположение контента и наличие гиперссы-

лок, но и сам языковой материал, который необходим для достижения поставленной цели обучения.

Существует множество подходов к отбору языкового материала, из которых мы выделяем следующие (в соответствии с классификацией, предложенной Зайковой И.В.):

Эмпирический подход. Речь идет о личном опыте авторов ресурса, который позволяет правильно определить лексический и грамматический материал на начальной стадии обучения. К этому подходу относится в числе прочего и критерий отбора по языковому наполнению учебных текстов.

Лингвистический подход, при котором лингвистические характеристики языкового материала дают методике большое количество критериев отбора:

- критерий сочетаемости – способность слова сочетаться в речи с другими словами;
- критерий многозначности – выделение тех языковых знаков, которые способны обозначать несколько объектов действительности;
- критерий семантической ценности – выделение наиболее важных понятий из окружения обучающихся, жизни страны и стран изучаемого языка;
- критерий стилистической нейтральности – исключение из базового словаря всего, что остается за пределами нейтрального стиля (архаизмы, диалектизмы, профессионализмы и т.д.);
- критерий словообразовательной ценности – включение слов, способных давать значительное число производных лексических единиц;
- критерий строевой способности – включение предлогов, артиклей, союзов, модальных слов.

Прагматический подход, исходящий из требований общения на иностранном языке (в нашем случае – русском языке как иностранном) и отвечающий следующим критериям отбора:

- критерий частотности – чем чаще слово или грамматическая структура встречаются в речи, тем они нужнее;
- критерий употребительности – учитывает основные лингвистические характеристики лексических единиц, перечисленные выше в критериях отбора при лингвистическом подходе;
- тематический критерий, или критерий наличности – отбор слов по заданной тематике;
- критерий описания понятий – отдается предпочтение тем словам, с помощью которых можно описать значение слова;
- критерий исключения синонимов – оставлять из ряда синонимов только наиболее употребительное и нейтральное в стилистическом отношении слово⁵.

Несомненно, одним из важнейших требований, которое следует учитывать при отборе языкового материала, является адекватность источников отбора цели обучения. Так, для обучения письменной речи используются такие письменные источники, как тексты, оформленные в интернет-ресурсе по принципу гиперссылок. Страноведческий компонент и профессионально ориентированный компонент содержания ресурса может быть представлен в виде образцов печатной информации страны изучаемого языка (газетные и журнальные статьи, брошюры, справочники и т.п.)⁶ [5].

Все отбираемые материалы (как языковые, так и лингвострановедческие) должны соответствовать следующим характеристикам:

1. Аутентичность: материал должен представлять собой образцы естественной речи носителей языка, речевые произведения, порожденные в реальных ситуациях общения в определенном социуме. Принцип аутентичности не противоречит методической обработке языкового материала в целях достижения большего педагогического эффекта при обучении РКИ. Таким образом, можно говорить о разграничении аутентичности подлинной и аутентичности педагогической, что соответствовало бы разным уровням РКИ (от А1 до С2). Под

подлинной аутентичностью понимается использование всех лингвистических средств в целях реальной коммуникации. Педагогическая аутентичность предполагает использование языковых средств в учебных / обучающих целях, она допускает методическую обработку учебного материала. Однако после такой обработки материал не должен потерять своей подлинности для пользователя, работающего с образовательными интернет-ресурсами, т.е. обладать всеми свойствами аутентичности, а именно: связностью, информативной и эмоциональной насыщенностью, учетом интересов предполагаемого «потребителя» образовательного контента, использованием естественного языка.

2. Типичность: все материалы должны представлять речевые произведения, регулярно воспроизводимые в регулярно повторяющихся ситуациях общения.

3. Современность и актуальность: эти характеристики учебных материалов подразумевают, что они должны отражать современную социально-культурную ситуацию в стране изучаемого языка.

4. Познавательная ценность, которой обладают тексты, содержащие наиболее значительную информацию для познания определенного явления, процесса, действия. Учет данного критерия обеспечит соответствие материала коммуникативным и познавательным потребностям пользователей, стимулирование их познавательной деятельности и самомотивации.

Одним из успешных примеров реализации образовательного контента на основе игровых технологий и технологий edutainment в обучении языкам, в частности русскому языку как иностранному, можно считать портал «Образование на русском» (<https://pushkininstitute.ru>). На портале представлены обучающие материалы для изучающих русский язык как иностранный самостоятельно или с тьютором. Охват уровней от А1 до С2 дает возможность любому обучающемуся найти подходящий для него урок и коммуникативную тему.

Способы подачи обучающего материала на портале «Образование на русском» в разделах «Учим русский язык» (уровни от А1 до С2), «Лингвострановедческий словарь «Россия»» и др. представлены не только традиционными упражнениями, адаптированными под учебный гипертекст, на основе которого строятся все электронные и онлайн-учебники современного поколения, но и новыми компонентами, которые будут рассмотрены ниже. Использование онлайн-ресурсов и цифровых инструментов становится необходимостью, так как они предоставляют слушателям доступ к образовательным ресурсам в формате 24/7 (т.е. круглосуточно и ежедневно), дают возможность выбора темпа обучения, скорости выполнения заданий, интенсивности занятий, индивидуализируют сам процесс обучения и, как следствие, повышают самомотивацию слушателей курсов.

Примечания

¹ Byram M., Esarte-Sarries V. Investigating cultural studies in foreign language teaching. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1991. 165 p.

² ГОСТ РФ 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. М.: Стандартинформ, 2007. 12 с.

³ Матюшенко В.В. Проблема отбора языкового материала при обучении письменной деловой коммуникации в неязыковом вузе с учетом профессиональной ориентации студентов [Электронный ресурс] // НОП/ДиПО (Национальное объединение Преподавателей Иностранных Языков Делового и Профессионального Общения в сфере бизнеса). М., 2006. URL: <http://www.nop-dipo.ru/node/262> (дата обращения: 18.07.2017).

⁴ Гутарева Н.Ю. Критерии отбора учебных интернет-ресурсов в рамках обучения английскому языку в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2015. №8. С. 912–914.

⁵ Зайкова И.В. Методика отбора и организации текстов для обучения студентов экономических вузов письменному специальному переводу (дополнительная квалификация, английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Иркутский государственный лингвистический университет. Иркутск, 2009. 218 с.

⁶ Гутарева Н. Ю. Указ. соч.

Rubleva Ekaterina Vladimirovna,
State Russian language Institute. A. S. Pushkin, Russia,
EVRubleva@pushkin.institute

EDUCATIONAL CONTENT AND THE PRINCIPLES OF LANGUAGE MATERIAL SELECTION WHEN CREATING ONLINE RESOURCES FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article talks about the principles of selection of educational content for the creation of online resources for Russian as a foreign language for both self-study and to work with a tutor (a teacher), about its features in comparison with the usual content of training websites; and also describes some of the basic principles of selecting linguistic material.

Keywords: educational content, online resource, levels of Russian as a foreign language, information and communication technologies in education.

Руденко-Моргун Ольга Ивановна,
Российский университет дружбы народов,
факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин,
кафедра русского языка № 3, Россия,
o.rudmor@gmail.com

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Статья представляет собой рефлексивный взгляд на историю и опыт использования информационных технологий в практике обучения иностранцев русскому языку. Данный вопрос приобретает особую актуальность в связи с общей ориентацией образования XXI века на использование учебных средств, способных отвечать индивидуальным потребностям наибольшего количества учащихся. В статье подробно освещаются современное состояние вопроса, достижения и проблемы методики РКИ в этой области, основные пути её развития.

Ключевые слова: методика, русский как иностранный, информационные технологии, электронные средства обучения.

В середине 80-х годов прошлого века в СССР появились персональные компьютеры IBM. Можно сказать, что практически одновременно началось осмысление их образовательных возможностей и были предприняты попытки разработать обучающие программы. Немаловажная роль в этом начинании принадлежит методике РКИ: к концу 90-ых годов она представила на суд отечественной и мировой научной общественности первые завершённые и апробированные электронные пособия¹. Следует отметить, что некоторые из этих работ были замечены и получили высокую оценку специалистов. Так, например, лингвистическая игра-исследование «Падежный детектив» заняла первое место на конкурсе обучающих программ американской компании Borland, крупнейшего в то время создателя программного обеспечения. Мне кажется, сейчас, когда прошло уже более 30 лет с момента появления в нашей жизни новых информационных инструментов, будет небесполезно, обратив взгляд в прошлое и сравнив его с настоящим, подумать о том, какие возможности они нам предоставили, как мы ими распорядились и какие перспективы нас ожидают.

Следует отметить, что информационные технологии на протяжении последнего тридцатилетия интенсивно развивались и качественно, и количественно, предлагая отечественной педагогике, в частности методике РКИ, новые инструменты для её совершенствования. Попробуем проследить основные вехи этого развития.

Как уже было сказано, конец 80-ых годов ознаменовался появлением на российском рынке персонального компьютера. Вместе с ним в методику приходят новые, неизвестные ранее термины – «интерактивность» и «гипертекст».

Термином «интерактивность» обозначалась компьютерная технология (это уже потом этим модным словом стали называть любое активное взаимодействие людей в процессе коммуникации). Благодаря ей появилась возможность обеспечивать реакцию программы на действия пользователя, оценивать их, а также предоставлять ему помощь в процессе работы. Естественно, роль этих новых инструментов в преподавании РКИ тут же оценили исследователи первых персональных компьютеров (Азимов Г.А. Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В., Власов Е.А., Фадеев В.С и др.) Они понимали, что оперативный контроль за работой учащихся и помощь, предоставляемая им во время работы, делает реальной организацию самостоятельной работы даже на самом начальном этапе изучения языка.

Представление о том, какие варианты помощи может предусмотреть методист-разработчик менялось, по мере развития информационных технологий. Сейчас определены различные виды и типы помощи: общая (ко всему заданию) и контекстная (к его фрагменту); текстовая и голосовая; прямая и помощь-подсказка; помощь в виде интерактивных уроков, дающая полное представление об изучаемой теме, помощь в виде грамматической таблицы, комментария, рисунка, анимации. Этой теме можно посвятить целое исследование. Одним из важнейших критериев оценки электронного образовательного ресурса была и есть степень его интерактивности, т.е. возможность, используя максимум интерактивных точек экрана, вызывать вариативную помощь, подсказки, грамматические и культурологические комментарии. Но несмотря на это, даже сейчас крайне мало можно встретить электронных ресурсов по РКИ, отвечающих этому критерию.

Гипертекст – это технология, позволяющая бесконечно (насколько это позволяет память носителя) расширять информацию и осваивать ее нелинейно. Понять суть этого термина сегодня легко может любой пользователь Интернета. Уже 30 лет назад педагоги, исследовавшие новый образовательный инструмент и заглядывая в будущее, писали о том, что благодаря гипертексту можно создавать разветвленные обучающие программы, т.е. строить индивидуальные обучающие траектории, создавать адаптивные обучающие среды². Понятно, что в то время, когда память первых персональных компьютеров была невелика, об этой возможности можно было рассуждать только теоретически. Но и теперь, когда не только персональные компьютеры, но и мобильные телефоны обладают огромными объемами памяти, такие программы не созданы. Специалистам в области индивидуализации образовательного процесса, в частности этноориентированного обучения, следует задуматься над этой проблемой.

Следующей важнейшей вехой в развитии образовательных возможностей компьютера явилось появление в конце XX века технологии мультимедиа. Базой для ее создания стали компьютеры, обладающие огромными объемами памяти и таким образом способные содержать большие объемы информации в виде текста, звука, графики, мультипликации, видео и обеспечивающие мгновенный доступ к ней. Как справедливо сказано в Википедии, «образовательные возможности мультимедиа бесконечны»³. С ее помощью созданы электронные книги (энциклопедии, словари), объемы которых не идут ни в какое сравнение с объемами печатных изданий. При разработке электронных мультимедийных обучающих ресурсов по русскому языку как родному⁴ нами был выявлен целый арсенал новых методических возможностей, повышающих эффективность обучения языку. В рамках данной статьи я не буду анализировать их подробно – назову лишь некоторые из них, на мой взгляд, ценнейшие для преподавания РКИ. Важно, что их или невозможно, или крайне затруднительно реализовать в формате печатного издания.

Во-первых, это возможность с помощью анимации и видео воссоздания реальных ситуаций общения, столь важных в условиях организации учебной коммуникации⁵.

Во-вторых, благодаря мультимедиа, такой важный для методики РКИ вид речевой деятельности, как аудирование, до сих пор входящий только в аудиоприложения, может стать органической частью новых электронных учебных средств. Это особенно актуально в наше время, когда, благодаря современным технологиям (мобильным телефонам, голосовой почте,

скайпу и т.д.), мы все чаще воспринимаем информацию на слух (кстати, в последнее время можно наблюдать на уроках русского языка, как студенты-иностранцы активно пользуются голосовыми словарями). Для того чтобы органически включить такой аспект, как аудирование, в электронные ресурсы, необходимо разрабатывать новые (и переосмыслить традиционные) формы заданий с текстами, диалогами, грамматическими упражнениями. Сейчас такая работа ведется на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин, и мы надеемся в скором времени получить результаты в виде новых электронных учебных средств.

В-третьих, средства мультимедиа позволяют нам визуализировать языковые явления. Значение такой возможности для РКИ трудно переоценить: средства визуализации языковых явлений не только облегчают и ускоряют процесс восприятия иностранцами трудностей русского языка, но и создают прочные мнемонические опоры, которые, в свою очередь, можно использовать в качестве помощи при разработке заданий. Следует отметить, что с задачей визуализации языковых явлений авторы печатных учебников по РКИ в силу объективных причин никогда не сталкивались (исключение составляют, как правило, плохо исполненные и потому бессмысленные схемы артикуляционного аппарата) и не задумывались о том, как с помощью рисунков, анимации объяснить, например, употребление глаголов движения или значения русских падежей. Тем не менее это возможно⁶, но решать эту задачу предстоит, судя по тому, как долго и с какими усилиями осваиваются методикой новые инструменты, не одному поколению преподавателей РКИ.

Понятно, что огромная роль в информатизации российского образования принадлежит Интернету. Поистине, его возможности в этой сфере неисчерпаемы. Для методики РКИ Интернет – прежде всего, среда организации дистанционного обучения. Но, следует отметить, что до эпохи мультимедиа все попытки реализовать обучение иностранному языку на расстоянии были обречены на провал. Да и сегодня те, кто думает, что таких средств Интернета, как скайп, электронная почта, видеоконференции, чаты, форумы достаточно, чтобы сделать дистанционное обучение эффективным, глубоко заблуждаются: они могут использоваться только как поддерживающие, обеспечивающие общение учащихся между собой (на этапе, когда это уже позволяет уровень владения языком), а также связь с тьюторами. Основу дистанционного обучения РКИ могут и должны составлять электронные обучающие среды, адресованные пользователям разных уровней владения языком и разных интересов, разработанные на основе мультимедиа и гипертекста и включающие самые разнообразные материалы: диагностирующие (определяющие уровень владения языком) тесты, презентации грамматического материала с использованием мультимедийных средств визуализации языковых явлений, адаптивные (т.е. предлагающие пользователям индивидуальные траектории) практикумы, грамматические справочники (на языке учащегося), дидактические материалы культурологического характера, лингвистические игры и т.д., другими словами, все, что может потребоваться учащемуся для освоения языка и культуры его носителей. Попытка создать подобную электронную среду, обеспечивающую дистанционное обучение по всем уровням владения русским языком, была предпринята несколько лет назад Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина.⁷ Несмотря на то что я являюсь автором контента ряда курсов уровней А1 и А2, не могу признать этот проект удачным и основную причину вижу в том, что соисполнитель проекта, фирма Uniweb, плохо выполнила свою задачу по реализации авторских замыслов в электронном формате. По мере того как продвигалась работа, редуцировались мультимедийные компоненты сценариев курсов. Для характеристики степени их эффективности достаточно сказать, что ни один служебный текст (имеются в виду тексты заданий, грамматических и культурологических комментариев) материалов уровня А1 не переведен на язык пользователя. О какой полноценной самостоятельной работе с ними можно говорить! В настоящее время на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин ведется активная работа, имеющая целью создание электронных материалов уровня А1 и А2, на основе которых будет организовано полноценное дистанционное и смешанное обучение.

Помимо задач, связанных с ДО, Интернет успешно используется для организации творческой работы учащихся, проектной деятельности⁸. В этой связи мне представляется весьма перспективными разработка сайтов, позволяющих организовать учебную деятельность иностранных учащихся в русле диалога культур.

Говоря об основных вехах в истории информатизации образования, нельзя не уделить внимание времени появления на рынке интерактивной доски, концепцию которой в 1987 году выдвинул соучредитель и главный управляющий американской компании SMART Дэвид Мартин. В 1991 году эта компания продала первую интерактивную доску и начала распространять свой продукт по всему миру. В России интерактивные доски появились в начале XXI века. Благодаря этому изобретению компьютер расширил сферу своего употребления в образовании. Он стал не только средством самостоятельной работы, но и эффективным инструментом преподавателя в условиях аудиторной работы, предоставляя ему возможность использовать на уроке весь мощный арсенал средств мультимедиа. Но для того чтобы этот инструмент заработал, необходимо разработать электронные ресурсы, направленные на коллективную учебную деятельность учащегося под руководством преподавателя, ведь к компьютеру можно совершенно обоснованно отнести слова известного афоризма Кузьмы Пруткова, лишь слегка их перефразировав: все компьютеры «подобны колбасам: чем их начиняют, то они и носят в себе». Понятно, что преподаватели РКИ, имеющие доступ к интерактивным доскам (а это, как мне кажется, единицы) создают материалы для аудиторной работы, пользуясь редактором PowerPoint. Необходимо иметь возможность для ознакомления с их опытом, его изучения и распространения. Так можно создать коллекции интерактивных ресурсов, обеспечивающих работу с интерактивной доской и, в перспективе, объединяя средства самостоятельной и коллективной учебной деятельности, реализовать полноценное смешанное обучение РКИ. Давно уже следует осознать, что разработка электронных ресурсов – работа исключительно сложная и что она не под силу одиночкам.

Последнее событие в истории развития информационных технологий, важное для образования, происходит сейчас, прямо на наших глазах. Это широкое распространение мобильных устройств: планшетов и телефонов с выходом в Интернет. Мне кажется, что преподавателям РКИ следует обратить на это явление нашей повседневности особо пристальное внимание. Нельзя сказать, что планшеты уже широко используются в образовании, но исследователи справедливо считают, что за ними будущее. Многие фирмы уже сейчас выпускают специальные планшетные компьютеры, предназначенные для образовательных целей. В средствах массовой информации уже достаточно давно обсуждается вопрос о том, заменит ли планшет набор школьных учебников и какими должны быть дидактические материалы, размещенные на нем, а в ряде школ ученики уже пользуются этими мобильными устройствами. Всё это симптомы, говорящие нам о том, что печатные издания постепенно неизбежно заменятся электронными, и нам нужно готовиться к этому, активно разрабатывая электронные ресурсы по РКИ. Я уже говорила о студентах-иностранцах, использующих на уроках русского языка планшеты и смартфоны, в основном в качестве словаря. Боюсь, что большинство преподавателей не понимает, чем отличаются эти словари от традиционных, и не отдают себе отчета, к каким последствиям это может привести. Зато студенты, которые пользуются словарями Google или Яндекс, прекрасно знают, что они способны переводить не только слова, но и целые фрагменты текста. Хорошо это, или плохо? С одной стороны, вроде бы хорошо, так как процесс перевода ускоряется. Но, с другой стороны, пользование традиционными словарями приучает учащегося к осознанию важности для русского, флективного языка начальной формы слова. В данном случае этого не происходит, и это плохо. Плохо и то, что если студент вводит в «переводчик» русское предложение, построение которого не корреспондирует построению этого предложения на его родном языке, то в результате он может получить неадекватный, неграмотный, а иногда и бессмысленный перевод. Что же делать? Запретить студентам пользоваться переводчиками в Интернете? Конечно, нет. Просто необходимо видеть проблемы и находить методические пути их решения, а для этого

нужно владеть инструментами, которые сегодня предлагает нам Интернет. Это анализаторы тестов, программы озвучки текстов, программы, мгновенно расставляющие ударение (не в отдельном слове!) в тексте, пользовательские редакторы, позволяющие преподавателю самому создавать электронные ресурсы, используя средства обратной связи, гипертекст, мультимедиа – все, о чем я говорила в этой статье.

В заключение хочется сказать о причинах, в результате которых после тридцати лет появления в России первых персональных компьютеров, современные информационные технологии остаются для методики РКИ новыми и не освоенными даже на пятьдесят процентов. Причин много, но одна из них главная. Их возможности настолько велики и новы, что они требуют от методики отказа от многих традиционных, годами выработанных постулатов, а это всегда происходит с трудом. Но нельзя забывать, что только с помощью электронных ресурсов, мы можем реализовать все наши инновационные проекты: дистанционное и смешанное обучение, этноориентированное обучение, диалог культур и т.д. Кстати, инновационными их можно назвать именно потому, что изменились условия: появились инструменты для их воплощения в жизнь.

Примечания

¹ Журавлев А.П., Григоров О.Н., Дэвидсон Д., Попов В.А., Фокина Н.А. 100 компьютерных упражнений по русскому языку. Компьютерный тренажер по лексике и грамматике русского языка для среднего и продвинутого этапов обучения. М.: Русский язык, 1989; Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В., Власов Е.А. Падежный детектив. Langsoft LTD, Inbound Trade, INC, 1991; Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В. АБВ. Русский алфавит в упражнениях. М.: Лэнгсофт, 1991; Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В. Слушай, читай, смотри – говори! М.: Лэнгсофт, 1991.

² Фадеев В.С. ЭВМ в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 82 с.

³ Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мультимедиа>. (дата обращения: 13.09.2017).

⁴ 1С: Школа. Морфология. Орфография. 5 – 6 классы. Электронное уч. пособие для школ / под ред. Руденко-Моргун О.И. М.: 1С-Паблишинг, 2006; Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Аль-Кайси А.Н. 1С: Школа. Лексикология. 5–6 классы. Электронное уч. пособие для школ. М.: 1С-Паблишинг, 2015; Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л. 1С: Школа. Русский язык 5-6 класс. Морфемика. Словообразование. Электронное уч. пособие для школ. М.: 1С-Паблишинг, 2015; др.

⁵ Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. 276 с.

⁶ Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Аль-Кайси А.Н. Мультимедиа как средство визуализации языковых явлений // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. 2016. № 1. С 47–56.

⁷ Портал «Образование на русском». URL: <https://pushkininstitute.ru>. (дата обращения: 13.09.2017).

⁸ Апакина Л.В. Моделирование коммуникативно-творческой самостоятельности инофонов в электронной среде (уровень А1-А2): дис. ... канд пед. наук / РУДН. М., 2011. 257 с.

Rudenko-Morgun O.I.,

People's Friendship University of Russia, Faculty of Russian language
and General Educational Disciplines, The Department of Russian language № 3, Russia,
o.rudmor@gmail.com

INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL): HISTORY REVIEW, CURRENT STATE AND DEVELOPMENT TRENDS

The article is a reflexive view on the history and experience of using information technologies in practice of teaching Russian language to foreigners. This issue is particularly relevant due to general 21st century educational orientation to use the tools that can meet individual students' needs. The article details the current state of the issue, the achievements and problems of the RFL methodology in this field, the main ways of its development.

Key words: methodology, Russian as a foreign language, information technologies, e-learning tools.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена проблеме текущего тестового контроля при обучении иностранных граждан русскому языку. Дан анализ практического использования тестового контроля на начальном этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тест, тестирование, контроль.

Проблема эффективности обучения русскому языку как иностранному встает наиболее остро в ситуации, когда времени на изучение языка меньше, чем предусмотрено программами, и в группе собраны люди разного возраста, способностей и языковой подготовки.

Цель нашей работы состояла в поиске решения данной проблемы с помощью регулярного использования тестов. Такая постановка задачи связана с тем, что, как правило, тестирование применяется в конце каждого этапа обучения. К тому же часто в качестве итогового контроля предлагаются материалы, большие по объему и требующие значительных затрат времени.

В статье основное внимание уделено вопросу включения тестов в учебный процесс в следующей ситуации обучения: группе китайских слушателей 23–26 лет за пять месяцев предстояло освоить материал элементарного и базового уровней общего владения РКИ. Также слушателям необходимо было изучить лексику и конструкции научного стиля речи по направлению «Экономика».

Тестирование начало использоваться в преподавании иностранных языков в XIX веке, но и сегодня является актуальной проблемой как для исследователей, так и для преподавателей-практиков. Этот вид контроля вводили с целью объективизации педагогических измерений. Тест – это «система заданий стандартной формы, выполнение которых проходит в равных для всех испытуемых условиях, поддается количественному учету (оценке), позволяет установить уровень сформированности знаний, навыков, умений тестируемого»¹.

Именно объективность как одна из основных особенностей тестового контроля помогла тестам занять важное место в обучении РКИ. Объективные данные при тестировании можно получить при соблюдении следующих принципов: связи с целями обучения, систематичности и этичности.

Преподавателю и составителю тестов важно понимать, в чем состоит основная цель тестирования. Часто неопытный педагог считает, что целью является получение данных о знаниях и умениях обучаемого для активизации последнего. Однако основная задача тестирования, включенного в процесс обучения, состоит в повышении эффективности труда самого педагога. Именно систематическое использование тестов (как и любых других методических приемов) дает желаемый результат. Этичность предполагает корректное представление в группе результатов тестирования.

Остановимся на проблемах, которые должен решить каждый педагог при использовании стандартизированных тестов или при составлении собственных. Одна из них связана с уровнем сложности заданий. Если преподавателю заранее понятно, что тестируемый не справится с заданием, следует это задание упростить. И напротив, целесообразно предусмотреть задания повышенной сложности для тех, кому они под силу. Трудность заданий должна возрастать, причем оценивать разные по сложности задания лучше неодинаково.

Вторая проблема – определение длины одного задания (основы с вариантами ответов) и длины всего теста. Длина основы не должна превышать 10–12 слов, а длина вариантов ответов – 3–5 слов. В стандартизированных тестах для элементарного и базового уровней

субтест «Лексика. Грамматика» включает соответственно 100 и 110 заданий. В локально стандартизированных (преподавательских) тестах количество тестовых заданий определяется составителем, но не должно превышать количественные показатели стандартизированного теста.

Оценивать выполнение локально стандартизированных тестов можно по-разному: определять либо общий процент, одинаковый для всех (например, 60 % правильных ответов – достаточный уровень), либо индивидуальный – с учетом начального уровня конкретного тестируемого.

Рассмотрим виды тестов, которые мы использовали в нашем эксперименте. Отметим, что в настоящее время выделено около шестидесяти видов тестов. Наиболее полно они представлены в «Словаре терминов и понятий тесологии», составленном Т. М. Балыхиной². Многие виды теста могут быть групповыми или индивидуальными. Индивидуальные тесты полезно использовать в группах с разным уровнем знания языка при проведении текущего, а иногда и рубежного контроля. Локально стандартизированный тест является менее строгим по качественному и количественному составу, чем стандартизированный. Полиморфный тест содержит различные формы заданий (множественного выбора, на сопоставление, установление правильной последовательности и т. п.). Комплексный тест помогает определить уровень сформированности навыков и умений одновременно в разных сферах функционирования языка.

На элементарном и базовом уровнях изучения РКИ в тестах используются преимущественно задания закрытой формы, но уже на начальном этапе полезно сочетать задания закрытой и открытой формы. Задания открытой формы также применяются для индивидуального измерения уровня коммуникативной компетенции, то есть умений использовать факты языка и речи для реализации целей общения. Это задания со свободно конструируемым ответом. На элементарном этапе необходимо давать опору для ответа: план, вопросы, картинки. При изучении лексики полезны задания на установление соответствия.

Тест был создан как средство контроля приобретенных навыков и умений. При обучении языку контроль выполняет, помимо диагностической, и другие функции: управляющую, корректирующую, стимулирующую, оценочную и обучающую. Споры вызывает включение обучающей составляющей. Сторонники выделения обучающей функции считают, что контроль способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала³. На наш взгляд, при обучении слушателей старше 18 лет осмысление результатов тестового контроля развивает у обучающихся самооценку, показывает им степень усвоения изученного материала и уровень овладения иноязычной речью.

Исследователи выделяют четыре основных типа контроля: исходный, текущий, рубежный, итоговый. Различные виды контроля предполагают использование разных видов тестов. Итоговый контроль требуется проводить с помощью стандартизированных тестов, тогда как для текущего контроля преподавателю необходимо создавать локально стандартизированные или нестандартные тесты. При этом последние должны максимально приближаться по показателям качества к стандартизированным, являться практичными, экономичными и корректными⁴.

Перейдем к анализу эксперимента, в котором текущее, рубежное и итоговое тестирование присутствовало на протяжении всего процесса обучения. В нашем случае в группе китайских слушателей только треть учила русский язык на родине и овладела примерно 30 % материала элементарного уровня. Помимо грамматического и лексического (около 1300 слов) материала, предусмотренного программами элементарного и базового уровней, слушатели должны были освоить более ста экономических терминов и терминологических сочетаний.

В этой ситуации возникает сразу несколько сложнейших проблем. Перечислим некоторые из них: усталость от предмета; убежденность в невозможности овладеть предметом в короткие сроки; сопротивление памяти восприятию и удерживанию все нового материала;

«замещение» новым материалом изученного с «вытеснением» последнего. Возникающие проблемы мы попробовали частично устранить с помощью тестов, проводимых на регулярной основе. Безусловно, наряду с тестовыми использовались и традиционные формы контроля.

Важно, что текущий тестовый контроль оперативно показывает преподавателю, на каком этапе возникает та или иная проблема. Тестовый контроль осуществлялся начиная с третьей недели занятий в основном с помощью заданий закрытой формы множественного выбора по лексике и грамматике и частично (около 10%) – в виде заданий открытой формы. Он проводился каждое второе занятие в первый месяц обучения и каждое пятое занятие во второй и третий месяцы. Традиционные контрольные задания использовались на каждом занятии. Длина теста увеличивалась постепенно: от 5 заданий, каждое длиной в 3–5 слов, до 30 заданий, состоящих из 7–8 слов. Начиная с пятой недели трудность тестовых заданий также возрастала. Как вариант, увеличивалось количество предлагаемых ответов. Длина рубежных лексико-грамматических тестов, проводившихся начиная с седьмой недели занятий, составляла уже от 20 до 70 заданий. В качестве итогового на элементарном уровне использовался локально стандартизированный, на базовом уровне – стандартизированный тест.

При оценивании результатов тестов учитывался процент правильно выполненных заданий. Оценка выставлялась не дифференцированно, однако результаты сообщались каждому учащемуся индивидуально, с комментарием, учитывающим уровень тестируемого. Такой подход к оценке связан с тем, что группа, как указано выше, была неоднородной по начальному уровню знаний. Для «продвинутых» слушателей результат от 66 до 70% считался неудовлетворительным, тогда как для начавших изучать язык «с нуля» – достаточным. При обсуждении итогов принималась во внимание также сложность выполненных заданий.

С учетом того, какой процент студентов выполнил тест на достаточном уровне, мы принимали решение о необходимости повторения учебного материала. Исходя из характера ошибок, сделанных учащимися при выполнении тестов, и проводилось повторение. В последующие тесты вводились варианты заданий, вызвавших наибольшие затруднения. Повышенные оценки были для слушателей хорошим стимулом к дальнейшему обучению.

Результаты текущего тестирования по одной конкретной теме элементарного уровня были постоянно высокими: от 80 до 100%. Однако результаты итогового теста, где были представлены все изученные ранее темы, оказались значительно ниже: от 63 до 78%. Это, на наш взгляд, связано с несколькими причинами. Одна из них – постоянно увеличивающийся объем и сложность учебного материала. Вторая – частота проведения текущего тестового контроля: каждое второе занятие на первом этапе обучения и каждое пятое занятие на втором.

Текущий тестовый контроль на базовом уровне наглядно показал, что большой объем новой информации провоцирует «вытеснение» прежней. Задания на новую грамматическую тему выполнялись с меньшим количеством ошибок, чем на предыдущую. В тестовых заданиях на только что изученную тему могло быть от 70 до 100% правильных ответов, а на темы, изученные ранее, – от 50 до 90%. Недостатком нашего эксперимента считаем использование для текущего контроля в основном тестовых заданий по лексике и грамматике, тогда как задания на письмо и говорение составляли не более 10%.

Итоговое тестирование базового уровня дало следующие результаты: от 47 до 90%. Снижение нижней границы по сравнению с итоговым контролем элементарного уровня связано, как нам представляется, с привлечением стандартизированного теста комплексного характера.

Итоговое тестирование базового уровня также показало, что граница между слушателями с разным уровнем подготовки стерта: среди тех, кто получил результат более 70%, были как изучавшие язык ранее, так и начинавшие «с нуля».

Мы считаем, что в описываемой педагогической ситуации в процессе обучения следует не снижать частоту проведения тестов, включая при этом в них задания как на новые, так и

на ранее изученные темы, и обязательно вводить в тесты на всех этапах обучения задания на письмо и говорение в объеме не менее 20–25% теста. Для слушателей с разным уровнем подготовки на элементарном уровне возможно применение одинаковых текущих и рубежных тестов с возрастающей трудностью заданий. Для того чтобы разница в оценке результатов в процентах не была значительной, следует создавать отличающиеся по сложности тесты.

Эксперимент показал, что регулярное использование тестов на элементарном и базовом уровне обучения русскому языку как иностранному является эффективным, экономичным способом контроля, дает преподавателю объективную картину знаний, умений и навыков учащихся по конкретной теме занятия и на конкретном этапе обучения, помогает корректировать ход последующих занятий. Оно помогает учащимся осуществлять самоконтроль, тем самым повышая их мотивацию. Тестирование способствует не только повторению и закреплению знаний, но и их обобщению и систематизации. Таким образом, тесты становятся важным элементом не только контроля, но и всего процесса обучения РКИ.

Примечания

¹ Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. Научно-методические очерки: Терминологический словарь / под общей ред. Т.М. Балыхиной. М.: Московский государственный университет печати, 2003. С. 191.

² Там же. С. 135–212.

³ Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. С. 278; Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Чельшкова М.Б. Педагогический контроль и тестирование по русскому языку как иностранному: история, опыт, проблемы // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. Научно-методические очерки: Терминологический словарь / под общей ред. Т.М. Балыхиной. М.: Московский государственный университет печати, 2003. С. 19.

⁴ Царева Н. Ю., Будильцева М. Б. Адаптационное тестирование по РКИ учащихся на базовом и первом сертификационном уровнях: основные принципы организации, лингвометодическая основа и содержание // Вестник РУДН, сер. «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2005–2006. № 1. С. 89.

**Rudiak S.I.,
Sedletskaia T.L.,**

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), Russia

TESTING AS A TOOL OF CURRENT CONTROL IN THE TRAINING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

The article is devoted to the problem of current testing control in teaching foreigners Russian language. The authors analyze the practical usage of testing controlling at the initial stage of pre-University training.

Keywords: Russian as foreign language, test, testing, control.

**Румянцева Н.М.,
Рубцова Д.Н.,**

кафедра русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин,
Российского университета дружбы народов, Россия,
dina.rubtsova@yandex.ru

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ (ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

В статье рассматриваются особенности менталитета китайских учащихся, системы образования в Китае, особенностям китайского языка, оказывающим значительное влияние на изучение русского языка. Авторы предлагают при обучении китайцев применять такие педагогические технологии обучения, которые позволят

преодолеть некоторые трудности в изучении русского языка и будут способствовать эффективному освоению иноязычной культуры и языка.

В статье также рассматривается вопрос о преимуществах создания национально ориентированных учебников и учебных пособий.

Ключевые слова: китайские обучающиеся, система образования, менталитет, коммуникативная компетенция, национально ориентированный подход.

В настоящее время наблюдается тенденция к предпочтению выбора китайскими учащимися России в качестве страны для получения или продолжения высшего образования. Влияние глобализации в современном мире способствовало углублению взаимоотношений между странами, а «мода» на образование за рубежом стала гуманитарным, социологическим, культурным явлением. В Китае существует несколько факторов, влияющих на получение молодыми людьми образования за пределами страны, которые подразделяются на внешние и внутренние.

К внешним факторам выбора китайской молодежью образования в России можно отнести:

- стратегическое развитие сотрудничества России и Китая во всех областях, включая обмен студентами по государственным программам и программам партнерства конкретных вузов;

- большая привлекательность российской системы высшего профессионального образования для китайских студентов по сравнению с европейскими и американскими вузами, что связано с ощутимо более низким барьером поступления, а также экономическими аспектами – оплата обучения и проживания в России.

К внутренним мотивам обучения в России относятся следующие факторы:

- желание изучать и совершенствовать знание русского языка в стране его происхождения;

- ориентация на определенный перечень специальностей в российских вузах, привлекательных для студентов с точки зрения их дальнейшей работы, прежде всего в Китае (медицина, экономика и бизнес, филология, педагогика, естественные науки);

- намерение повысить свою профессиональную значимость за счет документов о прохождении образования за рубежом, в частности в России;

- желание или даже устойчивое намерение эмигрировать (в том числе с целью создания собственного бизнеса) в страну обучения или третью страну;

- семейная установка на обретение образования за границей.

Магистры и аспиранты, прошедшие обучение в России, более востребованы работодателями, причем как в государственной сфере, так и в бизнесе¹.

Несмотря на то, что большинство молодых людей из Китая прибывают в Россию с четко выраженной образовательной мотивацией, с желанием получать профессиональные знания, гарантирующие стартовую конкурентоспособность на рынке труда, им очень трудно «влиться» в систему российского образования.²

Это, прежде всего, связано с большими различиями систем образования России и Китая и значительными расхождениями менталитета.

Во-первых, основными методами обучения в университетах Китая являются лекции преподавателей в классе, самоподготовка и выполнение домашних заданий. Практические занятия, которые имеют в высших учебных заведениях России название «семинар», отсутствуют в системе образования Китая. Китайские студенты не учатся, а учат. Именно учат: исторические факты – все подряд по хронологической таблице; английские слова – по словарю, страница за страницей; названия станций на главных железнодорожных магистралях – по расписанию поездов: маршрут за маршрутом. На экзамене они демонстрируют заученные наизусть факты, события, выводы. Излагать собственное мнение категорически запрещено, экзаменаторы «провалят» абитуриента, им нужен прилежный, покладистый и обязательно

дисциплинированный студент, покорно выполняющий задания. Таким образом, творческий компонент в образовании Китая абсолютно отсутствует.

Во-вторых, как отмечает большинство исследователей, образование в Китае базируется на конфуцианских принципах коллективистского общества даже в том случае, если преподаватели и студенты не подозревают об этом.³ Эти принципы включают в себя высокую ценность образования для общества; уверенность в том, что усердие может компенсировать недостаток способностей; отношение к учителю как к образцу для подражания, носителю неоспоримых знаний; трудолюбие в учебе, которое считается моральным долгом каждого учащегося не только перед собой, но и, что самое главное, перед своей семьей.

В-третьих, для китайского обучающегося нормальным и даже необходимым является постоянный контроль выполненной им работы. В случае, если преподаватель проявляет невнимание к выполненному заданию, мотивационный компонент обучающегося в значительной степени снижается.

В-четвертых, будучи практически монокультурной и монолингвистической нацией, китайские обучающиеся не имеют «генетического опыта» обучения иностранным языкам. К тому же китайцы с трудом ассимилируются, поэтому они стараются в других странах жить компактно, образуя так называемые чайна-тауны, чтобы иметь возможность общаться на родном языке.

В-пятых, в китайском языке, как известно, нет алфавита, а есть иероглифы, которые не совпадают со звуками. Это, как утверждают некоторые китаеведы, рождает особый способ передачи мысли и особый образ мышления. Так, Андрей Исаев говорит, что, в отличие от европейцев, мыслящих абстрактно-понятийно, «мышление китайцев конкретно-символическое, что помогает им сосредотачиваться на решении конкретных задач, не отвлекаясь на всякие там абстрактные построения»⁴.

В-шестых, наличие в русском языке такого сложного явления как полисемия исключает механический перевод и понимание смысла текста.

По мнению Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна⁵, основными характеристиками китайских студентов являются эмоциональная сдержанность; соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя); «сохранение лица»; самостоятельность. Китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. Система обучения не формирует у них навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова.

Большинство китайцев обладают некоммунитивным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации. У китайских учащихся слабо выражено стремление к речевому самовыражению, они больше склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, так как боятся совершить ошибку. Данная модель вырабатывается в результате обучения в школе.

Все приведённые выше факты дают основания полагать, что при работе с китайской аудиторией необходимо учитывать этнокультурную стратегию, которая предполагает особую педагогическую стратегию.

Одной из таких учебных стратегий является создание национально ориентированных учебников, учебных пособий и учебных комплексов.

Отличительной особенностью указанных материалов является их ориентация на такие вопросы, как:

- учет «факторов обучающегося»,
- учет родной культуры и родного языка учащихся;
- использование социально-культурного контекста диалога культур;
- учёт коммуникативной значимости материала;
- использование изобразительной наглядности;

- учёт фоновых знаний учащегося;
- коммуникативно-прагматическая направленность обучения

Безусловно, в ряду приведённых выше факторов значительное место занимают различия структуры русского и китайского языков, приведённые в статье Л.Г. Абдрахимова⁶.

В частности, преподавателю русского языка при обучении китайцев следует помнить, что:

- в китайском языке частично отсутствует число и лицо имён существительных, в грамматическом строе русского языка эта категория является обязательной;
- в китайском языке нет определенных морфологических показателей, характеризующих каждую часть речи – одно и то же слово китайского языка выступает одновременно в роли имени существительного, прилагательного, глагола;
- к лексико-грамматическим трудностям, приводящим к появлению ошибок, можно отнести многозначность союзов, различие порядка слов в простом и сложном предложениях в китайском и русском языках;
- в русском языке от лексического значения зависят единичные и собирательные существительные, в китайском языке значения подобных слов не различаются.

Эти и целый ряд других грамматических различий требуют особого разъяснения для китайской аудитории. Причём, желательно, чтобы эти объяснения на начальном этапе обучения были представлены на родном языке.

Таким образом, можно отметить, что для успешного обучения китайских студентов необходимо снабдить учебники или учебные пособия комментариями сопоставительного характера. В противном случае сформированные речевые навыки на родном языке будут постоянно переноситься на новый языковой материал и актуализироваться в речи.

Не меньше внимания, а возможно даже больше, необходимо уделять формированию фонетических навыков, поскольку китайские обучающиеся плохо воспринимают русскую речь на слух в силу значительных фонетических отличий русского и китайского языков: отсутствия целого ряда звуков, присущих русскому языку; значительное расхождение интонационных конструкций; в китайском языке, в отличие от русского языка, слог и морфема всегда совпадают; в русском языке немало слов, в которых сочетается несколько согласных, например, *встреча, страна*, в то время, как в китайском языке нет подобного фонетического явления⁷.

Чтобы преодолеть вышеуказанные фонетические трудности, в китайской аудитории необходимо проводить занятия на тренажерах, компьютерах по «чистой» фонетике. Важно уделять больше времени такому виду речевой деятельности, как аудирование, причём начинать давать тексты на аудирование необходимо уже на этапе вводного фонетико-грамматического курса.

Важной характеристикой, определяющей саморегуляцию китайских студентов к изучению иностранного (в данном случае, русского) языка, является учет национального менталитета. У преподавателей часто возникают вопросы, связанные с отсутствием интереса у китайских студентов к иной культуре. По мнению большинства исследователей традиционного китайского менталитета, у китайцев преобладает вера в национальную исключительность, особую мессианскую роль Китая и китайцев, высокую оценку собственной истории и культуры.

Причиной устойчивого негативного отношения китайцев к представителям других этнических групп, как отмечает В.В. Соболев, является то, что традиционный Китай, как правило, контактировал с этническими группами, значительно им уступавшими в культурном развитии, что не могло не сформировать в сознании китайцев соответствующего представления о себе как о центре мировой цивилизации⁸. Китайцы с недоверием и даже отчасти с неприятием относятся к «иной» культуре, она непонятна им, поэтому, если преподаватель ставит себе цель познакомить китайских студентов не только с грамматическими и лексическими сторонами русского языка, но и ознакомить с национально-культурной спецификой

речевого общения, следует чередовать тексты о России, её выдающихся деятелях, городах и т.д. с аналогичными текстами о китайской культуре.

Созданные на кафедре русского языка № 3 Российского университета дружбы народов учебники и учебные пособия (Т.М. Балыхина, Н. М. Румянцева «Русский язык для китайцев», Апакина Л.В., Румянцева Н.М., Третьякова Л.Н. «Через океан: Россия, Китай, Латинская Америка», Богатырёва И.В., Евстигнеева И.Ф., Румянцева Н.М. «Из Москвы с любовью. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев с переводом на китайский язык» и др.) способствуют не только углублению и расширению грамматических знаний учащихся, но и формируют их культурологическую компетенцию, создаёт в сознании иностранного обучающегося позитивный образ России и русского народа.

Еще одной отличительной особенностью китайских студентов является их неумение и нежелание вступать в коммуникацию. Это утверждение относится не только к тем, кто изучает русский язык «с нуля», но и тем, кто приезжает в российские вузы совершенствовать русский язык. Несмотря на то, что большинство стажеров приезжает в Россию, обладая немалым багажом грамматических и лексических знаний, участие в несложных диалогах с преподавателем и студентами для них порой является весьма затруднительным.

Китайские студенты, как правило, неплохо справляются с упражнениями репродуктивного характера, но как только китайскому студенту предлагаются упражнения на продуктивные виды речевой деятельности, в частности с такого рода установками, как: «выскажите своё мнение», «аргументируйте ответ», «возразите», «приведите примеры» и т.п. – возникает ощущение, что студент не владеет языком. Такие явления, на наш взгляд, в немалой степени связаны с системой обучения на родине. Как отмечалось ранее, китайцев с детства учат быть послушными, приучают слушать, а не говорить. Детям нужно слушать взрослых, в школе – учителя, в институте – педагога, на работе – руководство. Отсюда очередной стереотип – врожденное преклонение перед авторитетом. Все это не позволяет личности раскрыться в должной мере⁹.

В связи с вышесказанным этноориентированные учебники и учебные пособия по русскому языку для китайских учащихся должны содержать большое количество коммуникативных упражнений, диалогов, отражающих реальные речевые ситуации. Кроме того, важной задачей обучения китайцев русскому языку является развитие логического мышления. В связи с этим уже на элементарном уровне владения русским языком (А1), как только появится возможность задать учащемуся вопрос «почему?», необходимо дать следующие установки: «докажите, аргументируйте, согласитесь, возразите, оцените какую-то мысль, мнение» и терпеливо учить этому.

Как показывает практика, коммуникативный метод обучения не только обеспечивает развитие языковых навыков и речевых умений в разных видах речевой деятельности, но и значительно повышает мотивацию китайских обучающихся к изучению русского языка.

Целесообразным, на наш взгляд, является использование в обучении китайских учащихся не только традиционных учебников и учебных пособий, содержащих большое количество грамматического материала, но и специально подготовленные пособия, имеющие ярко выраженную коммуникативную направленность.

Авторы статьи могут порекомендовать следующие пособия: «Знакомьтесь – Университет дружбы народов. Пособие по развитию навыков устной речи» (Гириная Л.В., Гусева И.С., Румянцева Н.М), «Диалоги на языке дружбы» (Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Гусева И.С., Гириная Л.В.), «В России вас ждут!» (Исмаилова.Х.Э, Румянцева Н.М., Гусева И.С.) и др., а также пособие, подготовленное для мигрантов «Русский язык для трудящихся мигрантов с переводом на китайский язык» (А.В. Должикова, И.С. Гусева, В.Б. Куриленко, Н.М. Румянцева), которое имеет ярко выраженную коммуникативную направленность и содержит аутентичные материалы.

Развитие коммуникативной компетенции у китайских обучающихся имеет свою траекторию, которую можно описать следующим образом: от зрительного восприятия к запоми-

нению, от запоминания к осмыслению, от осмысления к порождению собственных речевых высказываний, причём первый отрезок данной траектории для китайских обучающихся особенно важен. Преподаватели русского языка, работающие в китайской аудитории, часто отмечают, что китаец должен обязательно посмотреть значение слова в словаре, даже если он понял его значение в процессе толкования. Это связано, во-первых, с системой образования в Китае, а во-вторых, с характером китайской иероглифической письменности, наглядно-образной по своей природе: китаец «не верит, пока не посмотрит». В условиях интенсивного прохождения грамматического и лексического материала указанная национальная черта может вызывать непонимание, а порой и раздражение у преподавателя. Однако следует помнить, что такой путь переработки информации может в дальнейшем способствовать не только формированию у китайских обучающихся активного и пассивного словаря, но и даст возможность сформироваться собственному речевому высказыванию¹⁰.

Проведённое на кафедре русского языка №3 анкетирование китайских обучающихся (было проанкетировано 33 учащихся, как первого года обучения, так и стажеров) показало, что наибольшую трудность в изучении русского языка вызывают и такие виды работ, как пересказ текста, его анализ, умение выделить главную информацию, выявить причинно-следственные связи. Эти задания не отвечают когнитивным особенностям китайских обучающихся, которые стремятся запомнить, а не переработать языковую форму выражения мысли. В связи с вышеизложенным, рекомендуется при работе с текстом особое внимание уделять заданиям по составлению планов текста, выявлению главной мысли в том или ином абзаце; задания на замену предложений текста с использованием синонимических конструкций, трансформацию и сокращение оригинального текстового материала и т.п.

Подводя итог, следует отметить, что при создании этноориентированных учебных пособий для китайских обучающихся следует использовать такие педагогические стратегии как:

- учет национального менталитета и родного языка учащихся;
- использование графической и предметной наглядности;
- активизация умения подбирать синонимичные конструкции;
- поощрение к самостоятельному высказыванию;
- использование в обучении творческих видов работ;
- обучение анализу явлений культуры в сравнительном аспекте;

Указанные технологии обучения позволят активизировать усвоение изученного материала, использовать накопленные языковые знания для порождения собственного монологического высказывания, переориентировать китайских обучающихся с пассивного восприятия текстового материала к активной и осознанной его переработке.

Примечания

¹ *Арефьев А.Л.* Китайский феномен в международном образовании // СОТИС – социальные технологии, исследования. 2010. № 6. С. 13–27.

² *Машикина О.А.* Образование как фактор инновационного развития КНР // Экономика образования. 2011. № 3. С. 88–106.

³ *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзянь*/ «Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку.

⁴ Система образования в Китае [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portalchina.ru/articles/education-system.html>

⁵ *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзянь* «Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку

⁶ *Абрахимов Л.Г.* Контрастные различия языковых систем китайского и русского языков // Universum: Филология и искусствоведение: электрон. научн. журн. 2016. № 5 (27). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3208>

⁷ *Лю Ли.* Фонетическая структура русского слова в преподавании русского языка китайцами: автореф. дис. ... канд. филол. наук М., 2004. 126 с.

⁸ *Собольников В.В.* Этнопсихологические особенности китайцев. Новосибирск, 2001. С. 84.

⁹ *Спешнев Н. А.* Дискуссия по этнопсихологии китайцев // Историколитературный альманах Восток–Запад. М., 2005–2006.

¹⁰ *Бобрышева И. Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта. Наука, 2004. 256 с.

**Rumyantseva N.M.,
Rubtsova D.N.**

THE ADVANTAGES OF USING THE NATIONAL-BASED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR CHINESE STUDENTS (PRE-UNIVERSITY STAGE)

The article discusses the features of the mentality of the Chinese students, the education system in China, characteristics of Chinese language, have a significant impact on the study of the Russian language. The authors suggest that when training the Chinese to use such pedagogical technologies of training which will help to overcome some of the difficulties in studying the Russian language and will contribute to the effective development of foreign language culture and language. The article also discusses the benefits of creating a nationally oriented textbooks and manuals.

Keywords: Chinese students, the education system, the mentality, the communicative competence, focused national model of learning

**Румянцева Н.М.,
Рубцова Д.Н.,**

кафедра русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин,
Российского университета дружбы народов, Россия,
dina.rubtsova@yandex.ru

ПОСОБИЕ «ПО-РУССКИ – О ПОЛИТИКЕ» КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетенции при помощи чтения газетной хроники и хроники Интернета. Подобная новостная информация формирует не только профессиональную компетенцию у обучающихся на довузовском этапе, но и способствует развитию успешной межкультурной коммуникации, повышает мотивацию к изучению русского языка.

Ключевые слова: средства массовой коммуникации, профессиональная компетенция, довузовский этап, новостная информация.

Иностранцы учащиеся, живущие вдали от дома, безусловно, интересуются событиями, происходящими у них на родине и в мире. И, конечно, они хотят научиться читать газеты, понимать телевизионные новости на русском языке.

Газеты, радио, телевидение, Интернет – средства массовой коммуникации – дают возможность получать не только подобную информацию, но и знакомиться с историей России, её культурой. Кроме того, те слушатели довузовского этапа обучения, которые выбрали своей будущей специальностью журналистику, политологию и международные отношения, читая новостную информацию, слушая и смотря телевизионные новости, постепенно входят в язык их будущей специальности. А, как известно, обучение слушателей довузовского этапа обучения научному стилю речи – языку специальности – одна из приоритетных целей обучения иностранцев в данный период.

«Профессиональная компетенция включает способность организовать и спланировать работу, извлекать и анализировать информацию из разных источников, применять полученные знания на практике»¹. Для будущих журналистов, политологов и международников это

означает способность адекватно взаимодействовать с медиатекстом и эффективно использовать медиасреду в профессиональной деятельности. Целесообразность использования новостной информации при обучении русскому языку как иностранному будущих специалистов – журналистов, международных и политологов на довузовском этапе обусловлена целым рядом причин:

- знакомство с новостной информацией входит в сферу профессиональной деятельности специалистов данного профиля;
- новостная информация содержит экстралингвистические характеристики, знание которых способствует успешной межкультурной иноязычной коммуникации;
- новостная информация предоставляет богатый содержательный материал, на базе которого осуществляется обучение пониманию политического дискурса;
- использование новостной информации позволяет повысить мотивацию обучения;
- подключение к текстовой информации визуального ряда (в случае использования теленовостей или интернет-новостей) способствует развитию долговременной памяти.

Задача преподавателя русского языка – научить слушателей как можно быстрее читать и понимать сообщения, предоставляемые средствами массовой информации (СМИ).

Для этого необходимо отобрать учебный материал, соответствующий развитию навыков и умений учащихся, заложенных в Стандарте² соответствующего уровня, не привлекая при этом избыточный лексический и языковой материал.

Учебно-календарные планы по русскому языку на довузовском этапе, по которым идёт обучение учащихся указанных выше специальностей в Российском университете дружбы народов, предписывают начинать обучение языку специальности с восьмой недели. В течение первого и второго семестров на изучение студентами языка их будущей специальности отводится 190 часов.

Для достижения поставленной цели в первом семестре, в самом начале обучения, преподаватели русского языка рекомендуют использовать на занятиях пособие «По-русски – о политике» (части I и II)³, построенное по тематическому принципу.

Выбор тем пособия обусловлен основными событиями, происходящими в мире, отражающимися в СМИ, которые представляют интерес для учащихся. Тематический принцип подачи материала даёт возможность вести планомерное накопление лексики и активизировать её употребление.

В пособии представлен материал из газет по следующей тематике:

I часть

Органы государственной власти.

Визиты. Поездки.

Встречи. Приёмы, Переговоры. Беседы.

Выборы.

Формирование органов государственной власти.

II часть

Терроризм.

Чрезвычайные происшествия.

Спорт

Выбор тем достаточно автономен и может быть предложен для изучения в любой последовательности.

Предложенные в пособии темы вызывают интерес у учащихся, так как освещают наиболее актуальные события в России и за рубежом, ежедневно отражаемые средствами массовой коммуникации. Последовательность работы по предложенным темам, как отмечалось выше, может меняться в зависимости от уровня подготовки учащихся, от их интересов, желаний читать газеты и смотреть телевизионные новости по той или иной теме. Так, усиление во всём мире террористических актов объясняет интерес учащихся к этой теме. И, если мы ранее предлагали заниматься темой «Военные конфликты. Терроризм» в конце програм-

мы по работе с прессой, то актуальность печальных событий последнего времени, связанных с данной проблемой, обусловила прохождение темы одной из первых. Однако повторим, что строгой последовательности в предъявлении тем нет.

По каждой из указанных тем отобрана наиболее частотная лексика и словосочетания, переведённые на семь иностранных языков (английский, испанский, французский, китайский, корейский, японский, турецкий). Роль предтекстовых заданий выполняют заголовки из газет.

Лексика вводится определёнными тематическими блоками. После введения слов и словосочетаний, активизации данной лексики в процессе чтения газетных заголовков, выполняющих роль предтекстовых заданий, учащимся предлагается прочитать ряд небольших по объёму сообщений из газет, Интернета, выполнить ряд упражнений и ответить на вопросы с опорой на текст. Степень автоматизма может быть достигнута только достаточной и разнообразной повторяемостью, обоснованной дозировкой и правильным соотношением известного и нового материала. Задача реализуется на основе принципа такой подачи материала, когда каждая последующая тема включает в себя лексику и грамматику предыдущих тем, обеспечивая её повторяемость. Такой вид работы способствует автоматизации навыков чтения, обучает слушателей умению извлекать информацию из текста.

Завершается работа над лексическим блоком контролирующими заданиями в виде небольших тестов. Предполагается, что в результате работы по пособию учащиеся должны уметь:

- читать и понимать газетные сообщения и материалы Интернета, представленные малыми информационными жанрами;
- находить в текстах ответы на поставленные вопросы.

Регулярная, целенаправленная работа по данному пособию готовит учащихся к пониманию телевизионных новостей, предлагаемых информационными программами «Время», «Вести», «Новости» и т.д.

В связи с тем, что информационные жанры отражают события, актуальные на сегодняшний день, рекомендуется привлекать к работе свежие газетные материалы, что позволит компенсировать отсутствие достаточного количества тренировочных упражнений в данном пособии.

В пособии имеются приложения, в которых даны названия стран, их жителей, столицы государств, а также список аббревиатур, встречающихся в предлагаемых материалах.

Общеизвестно, что чтение газеты начинается со знакомства учащихся с малыми информационными жанрами. Их существует несколько видов: хроника, заметка, репортаж.

Остановимся на характеристике одного из видов малых информационных жанров – хронике. Хроника – это короткое сообщение, включающее 50-70 слов. Основные вопросы, стоящие в хронике: Что произошло? Где произошло? Когда произошло? Как и по какой причине произошли действия или события? Эти традиционные вопросы не изменились со времён римского императора Квинтилиана.

На начальном этапе развития навыков и умений чтения газет и аудирования теленовостей рекомендуется отбирать хроникальную информацию, которая даёт ответы на три вопроса: кто? или что? где? когда? Например: БАКУ – газета «Новости Азербайджана» от 8 сентября: «Делегация чешского Сената во главе с вице-спикером совершит визит в Азербайджан в конце октября», – сказал в четверг посол Чехии в Азербайджане Витезслав Пивонька. Во время визита будут обсуждаться вопросы сотрудничества в сельском хозяйстве, промышленности и транспорте».⁴

Предтекстовые задания: Прочитайте и переведите следующие слова и словосочетания:

- делегация
- Сенат
- вице-спикер
- визит

во главе с кем?

совершать-совершить что? (В.п.)

сотрудничество кого? с кем? в чём?

Послетекстовые задания следует начинать с вопросов:

1. Кто сообщает о визите чешской делегации в Азербайджан?
2. Когда состоится визит?
3. Где будут обсуждаться вопросы о сотрудничестве?

Затем учащимся можно предложить составить словосочетания со словами:

делегация (чешское правительство); во главе (вице-спикер); совершит визит (Азербайджан); обсуждать вопросы (сотрудничество)

Также необходимо включить в данное задание слова и словосочетания из ранее изученных тем.

В качестве контрольного задания авторы пособия предлагают небольшой тест:

Делегация чешского Сената... .	А) совершит визит Б) завершит визит В) продолжит визит
Информацию о визите сообщил	А) вице-спикер чешского Сената Б) посол Чехии в Азербайджане В) посол Азербайджана в Чехии
Визит начнётся	А) в конце октября Б) в четверг В) 8 сентября
Визит будет проходить в	А) Чехии Б) Азербайджане

Необходимо отметить, что хроникальная информация относится к области письменной речи, поэтому для неё характерны некоторые ограничения, связанные со словоупотреблением, тем не менее, словарь хроники крайне разнообразен. Он охватывает все сферы жизни общества: материальную и духовную, внутреннюю и внешнюю. В силу данных причин лексика информации многогранна. Кроме того, хроника, несмотря на её небольшой объём, позволяет ввести и отработать целый ряд общенаучных конструкций, которые понадобятся учащимся в процессе дальнейшего обучения. Например: Кто? это Кто?; Что? является Чем?; Кто? (Что?) входит в состав чего? Что? состоялось Где? и др. ⁵

Работа с заголовками хроники позволяет развивать у учащихся языковую догадку, отрабатывать приёмы синонимии и антонимии, развивать творческое мышление.

В настоящее время использование Интернета в значительной степени упрощает процесс обучения чтению и аудированию новостной информации на начальном и среднем этапе обучения. Это связано с тем, что Интернет предоставляет возможность смотреть интересные обучающиеся новости в нескольких газетах, что не только расширяет информационное пространство, но и позволяет освоить большее количество лексических единиц. Кроме того, представленный в Интернете визуальный ряд (фотографии, рисунки, графики, новостные трейлеры) облегчают понимание информации, позволяет повысить степень мыслительной способности учащихся, мотивировать их к самостоятельной работе on-line, способствуют формированию долгосрочной памяти обучающихся.

Созданная в Российском университете дружбы народов Телекоммуникационная учебно-информационная система (ТУИС) в значительной мере может помочь обучающимся освоить в более короткие сроки лексический и грамматический материал, положенный в основу новостных сообщений, так как позволяет формировать банк вопросов по каждой отдельной теме, вводить не только текстовый материал, но и специально записанный видеоряд, размещать ссылки на реальные источники той или иной информации в прессе. Кроме того, разнообразный тестовый контроль позволит проверить не только понимание учащимися основной и дополнительной информации медиа сообщений, но и облегчит проверку выполнения заданий по лексике и грамматике.

Примечания

¹ Харламова Н.С. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в социально-политической области (итоги и перспективы) // Социально-политический дискурс (лингводидактические аспекты обучения иностранным языкам). М.: ИПК МГЛУ «ема», 2010. С. 80–89 (Вестник Моск. Гос. лингвист. Ун-та; вып. 8. Сер. Педагогические науки).

² Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. М.–СПб.: Златоуст, 1999.

³ Румянцева Н.М., Оганезова А.Е. По-русски – о политике: учебное пособие для иностранных учащихся по развитию навыков чтения российской прессы (ч. I и II). М.: РУДН, 2011.

⁴ URL: <https://www.azernews.az/>

⁵ Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. М., 1978.

**Rumyantseva N.M.,
Rubtsova D.N.**

TEXTBOOK “IN RUSSIAN – ABOUT POLITICS”, AS THE POSSIBILITY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

In the article the questions of formation of professional competence by reading a newspaper chronicle and chronicle online. Similar news information forms not only professional competences, students in pre-University, but also contributes to the development of successful intercultural communication, increases motivation to learn the language.

Keywords: mass communication, professional competence, pre-University stage, news information.

Савенкова Изольда Викторовна,
Международный центр русского языка,
Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия,
iza.savenkova@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Попав в русскоязычную среду, большинство иностранцев продолжает активно общаться на родном языке в социальных сетях, что замедляет процесс адаптации и изучения русского языка. В статье рассматриваются способы применения информационно-коммуникативных технологий для улучшения взаимодействия между преподавателем и учащимися с целью повышения мотивации студентов подготовительных факультетов.

Ключевые слова: интернет технологии в обучении русскому языку иностранцев, русский язык как иностранный, социальные сети, интернет-пространство, подготовительный факультет.

Развитие информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), ставших за последнее десятилетие неотъемлемой частью нашей жизни, не могло не отразиться на образовательном процессе в целом и на преподавании русского языка как иностранного, в частности. Данные технологии активно применяются для обмена информацией и обеспечения взаимодействия между преподавателем и учащимися в современных системах открытого и дистанционного образования. Преподавателю необходимо не просто обладать знаниями в области ИКТ, но уметь эффективно использовать их в своей профессиональной деятельности.

Многие исследователи характера влияния информационных технологий на сознание человека отмечают, что за последние тридцать лет произошел визуальный поворот, во время которого «эра текстуальности сменяется эрой визуальности, то есть невербальные знаки стали интерпретироваться как вербальные»¹. Новое поколение учащихся зачастую лучше знакомо с интернет-пространством, чем преподаватели, поскольку цифровые технологии окружали их с детства.

По данным опросов, проводившихся в течение двух лет с 2015 по 2017 год в Международном центре русского языка в РГГУ, популярностью среди иностранных учащихся пользуются социальная сеть Facebook и мессенджеры WhatsApp, WeChat (в основном – китайская аудитория учащихся). Студенты предвузовской ступени обучения проводят 80% свободного времени, общаясь с друзьями и родственниками в интернете на родном языке, особенно это характерно для учащихся из Китая, Вьетнама и Южной Кореи. Анализ результатов опроса студентов подготовительного факультета показал, что в течение года большая часть студентов общается на русском языке только в рамках учебных занятий. Находясь в среде изучаемого языка, учащиеся полностью не погружаются в нее, тем самым выстраивают стену на пути освоения новой культуры и языка, что негативно сказывается на процессе адаптации иностранцев и успешной подготовке к поступлению в российские вузы.

В связи с указанными выше тенденциями перед преподавателями русского языка как иностранного подготовительных факультетов встает целый ряд новых задач: 1) освоить основные информационные средства коммуникации учащихся; 2) выработать технологию взаимодействия со студентами посредством данных информационных средств; 3) поддерживать и развивать различные способы интернет-коммуникации с учащимися на русском языке. Преподаватель должен понимать, что готовит студентов не только к поступлению в российский вуз, получению будущей профессии, но и к общению с русскими сверстниками, одногруппниками, которые также активно используют интернет-пространство, обсуждая темы учебных занятий, обмениваясь информацией, необходимой для участия в лекциях, семинарах, лабораторных занятиях и др.

Следует отметить, что использование приложений для обмена мгновенными сообщениями (Messenger Facebook, Telegram, WhatsApp и др.) при общении с учащимися подготовительных факультетов способствует повышению их мотивации, улучшению психологической ситуации в группе, является одним из способов формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Преподаватель, являясь модератором созданной им интернет-среды, может использовать различные стратегии взаимодействия с учащимися. Так, он может занимать позицию наблюдателя, практически не вмешиваясь в ход коммуникации, оставляя за студентами полную свободу общения. Придерживаясь данной стратегии, преподаватель направляет учащихся, добавляя в чат ссылки на мероприятия, которые могли бы заинтересовать учащихся, на дополнительные учебные материалы для самостоятельной работы, отвечает на вопросы, возникающие у учащихся во время выполнения домашнего задания. Однако, как показали результаты эксперимента, проводимого в течение двух лет в группах подготовительного факультета, такая стратегия зачастую не является эффективной. Чат не может существовать долгое время без активного модератора, который стимулирует участников общаться именно на русском языке, использовать разные речевые образцы, осуществлять самоконтроль и контроль за речью других. Согласно данным опроса учащихся, которые были участниками группового чата с преподавателем-наблюдателем, студентам необходимо активное взаимодействие с преподавателем.

Групповой чат, организованный в WhatsApp или WeChat, позволяет обмениваться графическими изображениями, видео- и аудиофайлами, ссылками на информацию из разных интернет-источников. Эти функции сервисов обмена мгновенными сообщениями расширяют спектр возможностей преподавателя. Работа может вестись на уровне слова, предложения и текста, как высшей единицы обучения.

Как отмечают С.М. Хавронина и Т.М. Балыхина, «основная цель работы над лексикой на начальном этапе – формирование словаря, необходимого и достаточного для решения задач: элементарного общения в учебной и обиходно-бытовой сфере; обеспечения лексического наполнения изучаемых грамматических явлений; формирования первичных речевых умений в аудировании, говорении, чтении и письме»². Общение со студентами в интернет-пространстве может стать для преподавателя еще одним инструментом для ввода новых

слов, их визуальной семантизации и закрепления уже пройденного материала. Так, в ходе нашего эксперимента с учащимися подготовительного факультета преподаватели активно внедряли следующие формы работы:

1) Игра «Слово дня». Каждый день преподаватель добавлял в чат одно слово, связанное с последней изученной темой. Например, предлагалось слово *баскетбол* после темы «Хобби. Спорт». Преподаватель добавляет картинку с наименованием реалии, и каждому из участников чата необходимо составить короткое предложение с данным словом. Обычно студенты строят предложения на основе уже пройденного материала: *Я люблю баскетбол, Я играю в баскетбол*. Если встречаются ошибки в примерах, преподаватель их корректирует. Постепенно увеличивая свой словарный запас, студенты переходят от составления коротких предложений к небольшим историям. После завершения вводного курса преподаватель может добавлять профессиональную лексику.

2) Игра «Угадай слово». Второй полюбившейся студентам формой работы является игра, направленная на развитие механизма языковой догадки. Особенно важно это на начальном уровне для отработки словообразовательных моделей. Несмотря на то что преподаватели обращают внимание студентов на регулярные модели, дают упражнения на закрепление этого материала, зачастую учащимся этого недостаточно. Преподаватель добавляет в чат новое слово без семантизации. Перед студентами ставится задача угадать значение данного слова без использования переводчика. Догадавшись, учащиеся могут написать значение слова или найти изображение и отправить в чат. Например, предлагается слово *домик*, студентам дается объяснение – *маленький дом*. После того, как модель разобрана, слово объяснено, преподаватель может написать в чат еще несколько слов, от которых с помощью аналогичного словообразовательного форманта можно образовать слова с уменьшительно-ласкательным значением: *стол – столик, зонт – зонтик* и др.

Для проверки темы преподаватель в целях экономии учебного времени может давать задания в чатах. Так, можно отправив картинку с изображением комнаты попросить учащихся назвать предметы на ней.

Со временем словарный запас студентов увеличится, у них сформируется набор речевых образцов, которыми они смогут воспользоваться при общении в интернет-пространстве. Активность диалогического общения в чатах полностью зависит от роли модератора этого пространства. Преподаватель побуждает студентов задавать вопросы друг другу и обсуждать новости. В эксперименте, проводимом с группами подготовительного факультета, учащимся больше всего нравилось играть в игру «Неизвестное место». Преподаватель отправляет фотографию одного из мест в Москве и задает вопрос: *Где я сейчас?* Студенты должны задавать вопросы об этом месте.

Необходимо отметить, что не каждый преподаватель готов поддерживать внеаудиторное общение со студентами, поскольку это отнимает время от подготовки к занятиям. Однако, как показывает опыт подобного взаимодействия, усилия преподавателя не будут напрасной тратой времени. Современная педагогика направлена на установление равнопартнерских отношений между преподавателем и студентом. Как утверждают С.А. Хавронова и Т.А. Балыхина, «такие отношения не складываются сами собой, а устанавливаются и поддерживаются преподавателем. Умение создать в группе благоприятный психологический климат, сочетать требовательность и доброжелательность есть необходимое профессиональное качество педагога»³.

Примечания

¹ Данилевская Т.А. Визуальные средства обучения на уроках русского языка как иностранного: новые технологии для нового поколения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, Грамота, 2015. № 3 (45). Ч. III. С. 56.

² Хавронова С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учебное пособие. Приоритетный национальный проект «Образование» РУДН. М., 2008. С. 25.

³ Там же. С. 17.

SOCIAL NETWORKS AS AN MOTIVATION TOOL FOR FOREIGN STUDENTS AT PREPARATORY DEPARTMENTS

The article presents the features and applications of social networks in the practice of teaching Russian as a foreign language at preparatory departments. These online resources can be used to model the language environment, to organize independent work of students, to improve their motivation of studying Russian language.

Keywords: social networks in teaching, Russian language as foreign, preparatory departments, motivation of studying Russian language

Савченкова Ирина Николаевна,
Южный федеральный университет, Россия,
sav@sfedu.ru

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

В статье анализируется опыт управленческой и организационной деятельности Южного федерального университета по совершенствованию довузовской подготовки иностранных граждан. Рассматриваются вопросы оптимизации структуры, кадрового состава, учебного процесса подготовительного отделения для иностранных обучающихся в целях создания эффективной структурной и экономической модели подфака, нацеленной на повышение качества подготовки иностранных абитуриентов, обеспечение непрерывности образования (подфак-вуз).

Ключевые слова: довузовская подготовка иностранных граждан, оптимизация структуры, эффективная модель подфака, повышение качества подготовки иностранцев.

Одной из основных целей приоритетного национального проекта «Экспорт российского образования» является значительное увеличение количества иностранных граждан, обучающихся по очной форме в российских образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования¹. В число иностранных граждан входят и слушатели подготовительных отделений, поэтому достижение поставленной цели напрямую связано с развитием системы довузовской подготовки иностранцев.

Как известно, система предвузовской подготовки иностранных граждан в Российской Федерации начала складываться в 50–60-е годы XX века, когда в ведущих вузах СССР на базе кафедр русского языка филологических факультетов стали появляться новые кафедры русского языка как иностранного, ориентированные на обучение иностранных граждан русскому языку с целью их последующего профессионального обучения в различных высших учебных заведениях страны. В 1965 году в Южном федеральном университете (в то время Ростовском государственном университете): сначала был создан деканат по работе с иностранными студентами, а через два года начала функционировать кафедра русского языка для иностранных учащихся. С этого времени в РГУ начали обучаться иностранные граждане по государственной линии на основных образовательных программах, а на довузовскую подготовку направлялись лишь аспиранты с нулевым уровнем владения русским языком.

Полноценное подготовительное отделение для иностранных граждан (далее ПО, подфак) в Южном федеральном университете было создано в 1997 году в связи с принципиальным изменением форм и направлений работы по международному сотрудничеству в целях интернационализации образования, привлечения в вуз иностранных студентов для обучения по договорам с полным возмещением затрат на обучение, развитием системы довузовской подготовки на русском языке.

Структура подфака формировалась в течение нескольких лет и на настоящий момент находится в стадии оптимизации, поскольку создание современной модели довузовской под-

готовки иностранных граждан в федеральном университете инновационного типа требует поиска новых подходов к организации учебной, управленческой, экономической деятельности подготовительного отделения, базирующихся, с одной стороны, на традициях классических подфаков, а с другой – на стратегических ориентирах развития университета. Первоначально подготовительное отделение нашего университета осуществляло предвузовскую подготовку иностранных студентов гуманитарного профиля и функционировало в структуре Центра международных образовательных программ, затем Центра международного образования, Центра по работе с иностранными обучающимися. При этом языковая подготовка была возложена на общеуниверситетскую кафедру русского языка для иностранных учащихся.

С 2015 года подготовительное отделение для иностранных обучающихся является структурным подразделением университета, входящим в Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации. ПО осуществляет предвузовскую подготовку иностранцев для всех факультетов, институтов, академий ЮФУ по русскому языку и учебным дисциплинам в соответствии с профилями подготовки – гуманитарным, экономическим, естественнонаучным, инженерно-техническим, медико-биологическим – для дальнейшего обучения на основных образовательных программах (бакалавриат, магистратура), на программах подготовки научно-педагогических кадров (аспирантура, докторантура).

Одной из особенностей функционирования современной системы довузовской подготовки является разнообразие организационных структур подразделений, осуществляющих эту деятельность². В Южном федеральном университете структура подготовительного отделения представлена следующим образом:

1. Административный офис (деканат) подготовительного отделения.
2. Кафедра русского языка для иностранных учащихся, направление «Русский язык как иностранный начального этапа обучения».
3. Профильный кластер подготовки по гуманитарному, естественнонаучному, инженерно-техническому, экономическому, медико-биологическому направлениям, реализуемый соответствующими структурными подразделениями.

Особенностью подготовительного отделения ЮФУ является то, что преподавание русского языка как иностранного обеспечивается кафедрой русского языка для иностранных учащихся, которая, помимо работы на основном этапе обучения, освоила специализированное направление «русский язык как иностранный начального этапа обучения». На основе внедренных в ЮФУ новых механизмов конкурсного отбора и совершенствования профессиональных кадров произошло обновление кадрового состава кафедры на 70%. В настоящее время на довузовском этапе языковой подготовки работает 25 штатных сотрудников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу. Среди них 1 профессор, 10 доцентов, 7 старших преподавателей, 7 преподавателей, из них 10 кандидатов наук, 2 доктора наук. Средний возраст кафедры составляет 41 год. За последние три года повышение квалификации как внутри вуза, так и в ведущих российских образовательных центрах прошли более 60 % сотрудников кафедры.

Профильный кластер подготовки по гуманитарному, естественнонаучному, инженерно-техническому, экономическому и медико-биологическому циклам обеспечивается соответствующими структурными подразделениями ЮФУ. Такой подход, разработанный в ЮФУ в целях создания эффективной модели подфака, призван повысить качество подготовки иностранных абитуриентов по предметам, требующим лабораторного или иного оборудования (например, для дисциплин «химия», «биология», «информатика» и др.), находящегося в учебной инфраструктуре соответствующих подразделений. Кроме того, обеспечивается восполнение недостающих знаний по профильным предметам и корректировка объема и содержания этих знаний, полученных иностранцами на родине, с учетом требований соответствующих подразделений к уровню знаний потенциальных студентов ЮФУ. При таком подходе, по нашему мнению, реализуется идея скорейшей интеграции иностранцев в образовательное пространство вуза, гарантируется непрерывность образования «подфак-вуз», вовлечение

слушателей ПО в интеллектуальную среду через участие в мероприятиях недели науки, недели академической мобильности и т.п. Общее количество преподавателей профильных предметов в 2016 / 2017 учебном году составило 26 человек. Среди них 2 доктора наук, 10 кандидатов наук.

Подготовительное отделение взаимодействует в своей работе с другими подразделениями ЮФУ. Так, визовое сопровождение иностранных слушателей ПО осуществляет отдел жилищных программ и миграционного учета Департамента социальной и молодежной политики ЮФУ. Кураторство иностранных слушателей ПО возложено на преподавателей-русистов в группах.

Одним из механизмов, используемых в целях социокультурной адаптации иностранных обучающихся подфака, является Интерклуб. Южный федеральный университет пошел по пути создания интернациональной студенческой организации, основанной на совместной деятельности российских и иностранных студентов, отказавшись от традиционного объединения иностранцев в национальные землячества. Интерклуб представляет собой объединение обучающихся ЮФУ, деятельность которых направлена на интернациональное воспитание, толерантное познание мира, социокультурную адаптацию инофонов, коллективную общественную деятельность российских и иностранных обучающихся ЮФУ. Интерклуб помогает администрации подфака в организации ориентационных мероприятий, направленных на быстрейшую социокультурную адаптацию в новой для них среде, содействует в проведении культурно-массовой работы со слушателями подфака, помогает им в решении социальных, бытовых и иных проблем. Деятельность Интерклуба направлена также на интеграцию студентов подфака в студенческое сообщество.

Ниже дается структура подготовительного отделения с представлением подразделений университета, участвующих в обучении иностранцев на довузовском этапе.



Административно-организационное сопровождение ПО осуществляет деканат подготовительного отделения, функционал которого дополнен вопросами набора иностранцев на подфак, что позволяет продвигать программы довузовской подготовки наравне с основными образовательными и таким образом влиять на количественные показатели приема иностранцев в ЮФУ. На диаграмме 1 *Динамика набора иностранных граждан на подготовительное отделение* представлены показатели набора.



Диаграмма 1. Динамика набора иностранных граждан на подготовительное отделение

Набор иностранных граждан на ПО за последние годы характеризуется постоянным ростом. Если в 2015 /2016 учебном году на подготовительном отделении обучалось 157 человек из 30 стран мира, то в 2016/2017 учебном году – 270 человек из 32 стран мира. При этом если до 2011 года на подготовительном отделении ЮФУ обучались только контрактные студенты, то в настоящее время около 20% иностранцев учится по квотам Минобрнауки РФ, 80% покрывают обучение из собственных средств.

Увеличение набора иностранных граждан для обучения на подготовительном отделении обусловлено:

- деятельностью университета, направленной на завоевание высоких позиций в мировых рейтингах лучших университетов (Позиции ЮФУ в рейтингах 2017 г.: QS University Rankings – 551-600, QS: BRICS – 85, THE – 801+, Национальный рейтинг университетов – 17);

- реализацией востребованных направлений обучения широкого спектра (гуманитарные науки, инженерное дело, технологии и технические науки, науки об обществе, математические и естественные науки, образование и педагогика, искусство и культура);

- стратегией и тактикой набора в определенных точках мира с опорой на Россотрудничество для бюджетного набора, с использованием инструментов рекрутинга, привлечением выпускников университета и др. ресурсов для набора по контракту (Латинская Америка – Колумбия, Эквадор, Азия – Вьетнам, Китай, Индонезия, Южная Корея);

- ценовой политикой (обучение на подфаке в 2015 / 2016 учебном году стоило 66 800 рублей, в 2016 / 2017 учебном году оно составит 75 000 рублей в год, в 2017 / 2018 – 80 000 рублей в год);

- совершенствованием довузовской подготовки (подготовка и реализация новых программ обучения, совершенствование учебно-методической базы, расширение библиотечного фонда и т.п.);

- созданием современной учебной инфраструктуры (ПО располагается в отдельном корпусе университета, аудитории оборудованы для занятий по русскому языку и профиль-

ным предметам, используется лабораторный и аудиторный фонд факультетов и институтов, участвующих в работе ПО);

– созданием комфортных и безопасных условий для проживания слушателей ПО (в ЮФУ новые охраняемые современные общежития квартирного типа с развитой инфраструктурой – спортивные площадки, столовые, прачечные, помещения для самостоятельной работы и др.);

– механизмами поддержки иностранных слушателей ПО (Иностранные граждане могут принять участие в конкурсе и получить грант ЮФУ на обучение на подготовительном отделении, финансируемый из специализированного Фонда поддержки и развития международного образования в ЮФУ. Грант покрывает расходы на обучение на подфаке в течение одного года).

В заключение надо отметить, что современная модель подфака – это та модель, которая эффективно решает вопросы языковой, профильной подготовки, социокультурной адаптации иностранцев. При поиске такой модели необходимо учитывать бесценный опыт работы подфаков, накопленный в предыдущие годы, но при этом исходить из современных условий и иметь возможность найти эту оптимальную модель. Важно организовать эффективное управление учебным процессом с использованием возможностей всего университета, не замыкаясь в рамках только подфака. Идеальный подфак не только обучает, но и воспитывает, развивает творческие способности студента, способствует его личностному росту, нацеливает на познание другой культуры и вхождение в ее мир. Иностранный гражданин на подфаке не должен быть изолирован ни локально, ни социально от студенческой жизни вуза. Необходимо, чтобы работал механизм кураторской работы и тьюторской при обеспечении студенту достаточной самостоятельности. Стабильный и хорошо подобранный квалифицированный преподавательский состав – важнейшее условие современного подфака.

Примечания

¹ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования. [Электронный ресурс]. URL <http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf> (дата обращения 05.09.2017).

² Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений российских вузов: Сборник информационно-аналитических материалов / науч. ред. Л. А. Вербицкая; сост. А. В. Коротышев. СПб.: РОПРЯЛ, 2017. С. 7.

Savchenkova I.N.,
Southern Federal University, Russia

CONTEMPORARY MODEL OF THE PREPARATORY DEPARTMENT FOR FOREIGN CITIZENS

The article analyzes the experience in administrative, organizational and pedagogical activities of Southern Federal University which is necessary for the enhancement of the pre-university training of foreign citizens. Considers the questions of optimization of the structure, staff composition, educational process of the Preparatory Department for foreign students in order to create the effective structural and economic models of this department. This model is aimed to improve the quality of the foreign applicants and to make facilitate continuity of education (preparatory faculty – higher education institution).

Keywords: pre-university training of foreign citizens, the structure's optimization, effective model of the preparatory department, enhancement of the foreigners' training

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье обосновывается необходимость введения в программу обучения на предвузовском этапе дисциплины «Социально-адаптационный практикум», а также представлен опыт работы Астраханского государственного университета по адаптации слушателей к условиям проживания и обучения в России.

Ключевые слова: социальная адаптация, иностранные граждане, «Социально-адаптационный практикум».

Как известно, развитие экспорта российского образования является одной из приоритетных национальных задач. На пути решения этой задачи предстоит ещё многое сделать и в области совершенствования отечественного законодательства (например, тщательной проработки требует ряд вопросов, связанных с процедурой въезда иностранных граждан и лиц без гражданства в Россию и их пребыванием на территории страны в период обучения), и в области совершенствования методов и приёмов обучения как на основных, так и на подготовительных факультетах вузов (в частности, необходимы апробация и распространение опыта смешанного обучения, реализация которого в 2017/2018 учебном году началась в Российском университете дружбы народов).

Однако следует признать, что самые смелые предположения и удачные находки отечественных дидактов и педагогов, самый передовой опыт в области преподавания различных дисциплин в разных российских вузах останутся невостребованными и/или нереализованными, если иностранные обучающиеся не смогут адаптироваться к условиям проживания и обучения в инокультурном социуме. Образно говоря, известная педагогическая триада «Кого учить? Чему учить? Как учить?» лопнет, как мыльный пузырь, если педагоги, знающие, чему и как учить, не найдут объект приложения своих знаний, умений и навыков или тот, кого следует учить, в силу разных причин не сможет адекватно воспринимать новое знание.

Действительно, нельзя научить того, кто не готов к самому процессу обучения, кто не понимает происходящего и не может правильно оценить своё место и роль в сложившейся обстановке, кто испытывает физический и/или психологический дискомфорт или даже страх перед реальной действительностью. Более того, некоторые иностранные учащиеся, которые не смогут привыкнуть к новым условиям жизни и деятельности, не сумеют самоопределиваться в этих новых условиях, могут покинуть вуз и страну и стать негативным примером для своих земляков, рассматривающих возможность получения высшего образования в России и являющихся потенциальными потребителями российского рынка образовательных услуг.

В связи со сказанным особую актуальность приобретает проблема организации процесса адаптации к условиям жизни и обучения тех иностранцев, чьё стремление получить высшее образование привело в российский вуз.

В 2013/2014 учебном году сотрудниками факультета довузовской подготовки иностранных граждан Астраханского государственного университета были проведены опросы выпускников, приехавших в начале учебного года в Россию из стран Африки и Азиатско-Тихоокеанского региона. В опросе приняло участие около ста иностранных слушателей из Сенегала, Кот-Д'Ивуара, Замбии, Намибии, Ганы, Гвинеи-Бисау, Экваториальной Гвинеи, Турции, Ирана, Японии, Китая, Вьетнама, Чада, Сирии и других стран.

Среди трудностей, с которыми столкнулись иностранные граждане и лица без гражданства по прибытии в самый южный российский город, наиболее частотными оказались следующие (они приводятся по частоте названия):

1) где располагаются структурные подразделения вуза, связанные с обеспечением быта и досуга иностранных слушателей;

- 2) куда и как обратиться, если возникли проблемы с регистрацией, продлением визы, кратковременным выездом из области, региона или страны;
- 3) куда и как обратиться на территории вуза и вне его в случае возникновения проблем со здоровьем, получением травм и т.п.;
- 4) как заказать завтрак/обед/ужин в студенческом ресторане и какие блюда выбрать;
- 5) как пользоваться микроволновой печью, электрическим чайником, стиральной машиной, электрической плитой, духовым шкафом и т.д.;
- 6) как доехать/дойти до различных корпусов университета, торгового центра, банка, поликлиники, аптеки и т.п.;
- 7) как обратиться к водителю общественного транспорта и попросить об остановке маршрутного такси;
- 8) как обращаться к преподавателю, сотруднику деканата;
- 9) с какими просьбами можно/нельзя обращаться к преподавателю, сотруднику международного отдела, дежурному по этажу, кастелянше, сотруднику службы охраны и других служб университета в официальной и неофициальной обстановке;
- 10) что можно/нельзя делать в аудитории (во время занятий и на перемене), в общежитии, в бассейне, тренажёрном зале и т.д.;
- 11) можно ли пить воду из-под крана;
- 12) можно ли работать во время обучения;
- 13) где находятся мечеть, католический храм, протестантская церковь, синагога и другие места отправления религиозных потребностей;
- 14) какие таблетки нужно принимать для профилактики респираторных заболеваний;
- 15) где и как можно оформить банковскую карту для получения переводов от родных и близких;
- 16) как получить абонемент в тренажёрный зал и бассейн;
- 17) где можно купить канцелярские принадлежности;
- 18) где можно делать домашнее задание;
- 19) как получить бесплатный доступ в интернет;
- 20) можно ли гулять вечером по улицам города;
- 21) где и как оформить приглашение на обучение своим родственникам/знакомым.

Следует отметить, что это далеко не полный список вопросов, возникавших у впервые приехавших на обучение в Россию иностранцев. Однако нами приведены наиболее повторяющиеся и острые вопросы, решать которые необходимо в первую очередь.

В результате обработки инициальной части анкет выпускников был составлен обобщённый портрет иностранного слушателя факультета. Как показал анализ, это молодой мужчина (превалирующее количество слушателей – лица мужского пола) в возрасте 20–30 лет, имеющий крепкое здоровье, верующий (при абсолютном преобладании мусульман), обладающий 3–5-летним опытом трудовой деятельности, ориентированный на получение российского высшего образования (причём выбор профессии определяется, скорее, престижностью и материальными ожиданиями, а не семейными традициями и советом родителей), готовый к освоению новых знаний на занятиях и во внеучебное время.

Кроме того, сотрудниками факультета была предпринята попытка определения понятия «социальная адаптация», под которой было решено понимать процесс активного включения иностранных граждан на предвузовском этапе обучения в многообразные формы социального взаимодействия, приводящего к освоению социальных норм, общепринятых форм и способов действий, которые способствовали бы выполнению основных коммуникативных, учебных и бытовых функций студента, а также определены направления социальной адаптации и формы работы, интенсифицирующие процесс приспособления иностранцев к условиям жизни в российском социуме и обучения в образовательной среде российской высшей школы.

Анкетирование позволило условно выделить следующие необходимые направления социальной адаптации:

- 1) адаптация к новой социальной роли студента;
- 2) адаптация к российским культурным реалиям (в частности, к правилам общежития и особенностям студенческого быта);
- 3) адаптация к межличностному общению с представителями разных стран и религиозных конфессий, проходящих обучение в одной группе и/или проживающих в одной комнате студенческого общежития;
- 4) адаптация к межличностному общению с незнакомыми людьми на улицах города, в общественном транспорте, магазине, аптеке, поликлинике и т.д.;
- 5) адаптация иностранных граждан к особенностям организации учебного процесса, к формам и методам обучения.

Как видно из перечня направлений адаптационной работы с вновь прибывшими иностранными слушателями, знакомство с особенностями организации учебного процесса и безболезненное «приучение» к ним было поставлено нами на последнее место, поскольку, как уже отмечалось выше, иностранец, попавший в инокультурную среду и не сумевший к ней приспособиться, скорее всего, откажется от попытки получить образование в совершенно не подходящих для него условиях проживания и покинет страну.

В соответствии с определением направлений адаптационной деятельности преподавателя и слушателей (а это, как известно, совместная работа) была составлена программа дисциплины «Социально-адаптационный практикум» в объёме 40 академических часов. Данная дисциплина впервые была введена в курс обучения на факультете довузовской подготовки иностранных граждан Астраханского государственного университета в 2014/2015 учебном году и апробирована в течение трёх лет. В настоящее время ведётся работа по подготовке к печати учебных материалов по дисциплине.

Занятия в рамках освоения «Социально-адаптационного практикума» начинаются в первые дни после заезда иностранных граждан по мере формирования групп. В аудиториях университета проходит знакомство преподавателя со слушателями и порционное предъявление на языке-посреднике актуальной информации по сферам различных видов деятельности. Слушатели отрабатывают языковые конструкции, способствующие осуществлению коммуникации с носителями языка.

Аудиторные занятия чередуются с посещениями библиотеки, отдела международных связей, отдела студенческого делопроизводства, студенческого ресторана, бассейна, тренажёрного зала, профилактория университета, а также расположенных близи кампуса магазинов, торговых центров, отделений банков.

Задания, предлагаемые преподавателем, предполагают активное участие каждого слушателя и выполняются ими с явным удовольствием, поскольку дают ощущение уверенности в своих силах при решении разного рода потенциальных бытовых и социокультурных проблем, что немаловажно для тех, кто планирует долгосрочное проживание в чужой стране.

По завершении учебного года слушателям, в программу обучения которых в качестве эксперимента была введена дисциплина «Социально-адаптационный практикум», предлагалось анкетирование, которое убедительно продемонстрировало, что иностранцы, успешно изучившие данную дисциплину, активно усваивали социокультурные нормы страны, в которую они приехали на обучение; чётко осознавали себя комфортно как во внеучебное время, так и на занятиях.

Таким образом, экспериментальное введение дисциплины «Социально-адаптационный практикум» в программу обучения на предвузовском этапе позволило иностранным гражданам быстро и достаточно безболезненно адаптироваться к новым для них условиям жизни и деятельности и стать частью образовательной социокультурной среды Астраханского государственного университета.

Думается, что опыт университета по преподаванию иностранным гражданам и лицам без гражданства дисциплины «Социально-адаптационный практикум» может быть взят на вооружение подготовительными факультетами и отделениями российских вузов, поскольку данный курс позволяет снять напряжённость слушателей, прибывших в чужую и во многом непонятную для них страну, облегчить их вхождение в российский социум, что, безусловно, сделает жизнь иностранцев в инокультурном окружении более комфортной и беспроблемной и, в конечном счёте, повысит привлекательность российского образования.

Sannikova Natalija Jurjevna,
Astrakhan State University, Russia

TOPICAL ISSUES OF SOCIAL ADAPTATION OF FOREIGNERS IN THE RUSSIAN HIGHER SCHOOL

The article substantiates the necessity to introduce the discipline «Social adaptation workshop» into the training program at the pre-university stage, as well as the experience of the Astrakhan State University in adapting students to the conditions of living and studying in Russia.

Key words: social adaptation, foreign citizens, «Social adaptation workshop».

Севинч Учгюль,
Эрджиевский университет,
кафедра русского языка и литературы факультета литератур, г. Кайсери, Турция
sevinc@erciyes.edu.tr

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА ПРИМЕРЕ ОТДЕЛЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ЭРДЖИЕССКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Турция одна из тех стран, где интерес к русскому языку появился сравнительно недавно, но он активно изучается в учебных заведениях различного уровня. Это объясняется развивающимися политическими, экономическими и культурными отношениями между Россией и Турцией.

Обучение языку без знания менталитета народа, без ознакомления с культурой, литературой, страноведением в условиях отсутствия языковой среды, снижает уровень подготовки учащихся по языку. Если преподаватели РКИ в России сталкиваются не только с проблемами адаптации иностранного учащегося в поликультурном образовательном пространстве, но и с проблемами уровня профессиональной подготовки преподавателей, качества учебных программ и учебников, методов обучения и пр., то для нас, преподавателей РКИ в зарубежье, эти проблемы возрастают многократно.

В докладе рассматриваются проблемы обучения РКИ в условиях отсутствия языковой среды на конкретном примере отделения русского языка и литературы Эрджиевского университета.

Ключевые слова: Эрджиевский университет, проблемы обучения РКИ в Турции.

1. Исторический обзор преподавания русского языка в Турции

Интерес к русскому языку в Турции имеет богатое историческое прошлое и рассматривается в настоящее время сквозь призму исторических событий и взаимоотношений между этими двумя странами. Географическое месторасположение, исторические события, торгово-экономические отношения повлекли за собой рассмотрение вопроса взаимосвязи языка и культуры обоих народов, подъёма и спада интереса к языкам, культуре, к стране и к народу.

История официальных отношений между русскими и турками началась в глубокой древности и насчитывает более пятисот лет. Интерес к изучению русского языка в Турции начался с преподавания его в военных учебных заведениях. Преподаватели сами готовили учебники и учебные пособия, специализированные словари. Одновременно были предприняты попытки перевести на турецкий язык и российские учебники. Особенно интерес к изучению русского языка повысился после победы младотурков в 1908 году. В Стамбуле начали

открываться курсы русского языка, и молодые люди получили возможность поехать в Россию для завершения образования. С 1915-1916 учебного года на отделении иностранных языков литературного факультета Стамбульского университета, кроме французского, английского и немецкого языков, начали преподавать и русский язык¹. В 1935 году по личному указанию М.К. Ататюрка было принято решение об открытии в Анкарском университете факультета филологии, истории и географии, где в 1936 году в учебные аудитории вошли студенты первой в Турции кафедры русского языка². После распада СССР обучение русскому языку приобрело статус социального заказа государства и общества в Турции. Именно это условие определяло все другие компоненты системы: организационные формы, цели и задачи обучения, принципы обучения, подходы к обучению и методы, процесс обучения, включающий в себя содержание и средства обучения. В настоящее время в Турции на постоянной основе открыты отделения русского языка в 20 университетах. Ещё примерно столько же вузов предлагают изучать русский факультативно. В настоящее время русский язык преподаётся в более чем 40 учебных заведениях, в том числе в 10 университетах существуют отделения русского языка и литературы с четырёхлетним сроком обучения, крупнейшие из них: Анкарский и Университет Гази (г. Анкара), Стамбульский и Университет Окан, Айдын, Бейкент (г. Стамбул), Эрджиевский университет (г. Кайсери), Университет Сельчуг (г. Конья), Университет им. Ататюрка (г. Эрзурум), Университет Кафкас (г. Карс), Университет Анадолу (г. Эскишехир), Университет имени Ибрагима Чечена (г. Агри), Черноморский Технический Университет (г. Трабзон) и пр. Растет количество факультативных и разных элективных курсов, обучающих русскому языку как иностранному. Эти курсы функционируют в самых престижных университетах таких, как Коч, Сабанджи, Билкент, ОДТУ (Ближневосточный технический университет) ТООБ и др.

Самым большим и значимым событием в области преподавания русского языка в образовательной системе Турции явилось решение о его преподавании в среднем звене этой системы. В 2003 году Министерство национального образования Турции включило русский язык в перечень иностранных языков, преподаваемых в учебных заведениях коммерческого и туристического профиля, и уже в этом учебном году русский язык преподаётся в 20 лицеях. Востребованность русского языка в Турции привела к решению открыть курсы, отделения и программы элективных уроков русского языка во всех сферах образовательной системы, а также в различных турецко-российских общественных объединениях и центрах культуры и искусства.

На сегодняшний день в Турции растёт число школ и университетов, в которых преподаётся русский. Русский язык – один из трудных, но очень богатых языков. Он, конечно, заметно отличается по типологии от турецкого, что и представляет собой самую большую сложность в его изучении и обучении.

В Турции в качестве иностранного языка русский, по сравнению с английским, французским и немецким языками имеет не столь давнюю историю, поэтому в университетах практически пока не имеется базовых программ преподавания РКИ на систематической основе, начиная с подготовительного курса.

2. Преподавание русского языка и литературы в Эрджиевском университете

Эрджиевский университет находится в городе Кайсери, одном из промышленных центров с населением свыше 1,5 млн. человек, расположенном в Центральной Анатолии. Кайсери – крупный город, который находится на востоке Внутренней Анатолии. Символом Кайсери стала потухшая 800 лет назад вулканическая гора Эрджиев, которая находится в 25 км от города. Название университета идет от названия этой горы. В Кайсери имеются два государственных университета и один частный университет. Эрджиевский университет был основан в 1978 году. В настоящее время в составе Эрджиевского университета 18 факультетов, 4 колледжа, 9 профессионально-технических училищ, 7 специализированных институтов и 6 отделений, 31 научно-исследовательский центр.

Отделение русского языка и литературы в рамках отделения западных языков и литератур открылось при факультете естественных наук в Эрджиевском университете в 1994 году, первый набор был всего из 20 человек. В течение 23 лет неуклонно идет расширение и развитие этого отделения. В 1998 году мы впервые набрали слушателей в магистратуру, а в 2007 году открыли докторантуру. В 2008 году была дополнительно утверждена сертификационная программа на педагогическую специальность. В 2013 году открылось подготовительное отделение, а в 2014 году открылось и вечернее отделение. Каждый год к нам поступает 50 студентов на дневное отделение и столько же, и даже больше, поступает на вечернее отделение. На сегодняшний день у нас всего обучается 452 студента, 25 магистрантов и 13 аспирантов, а число выпускников уже насчитывает 403 бакалавриата, 22 магистранта и 3 аспиранта.

Целью и задачей нашего отделения является, подготовка специалистов в области русского языка и литературы. Профиль будущей работы этих студентов весьма широк: от туристического бизнеса и переводческой деятельности до школьного и университетского преподавания. Известно, чтобы студентам нравилось учиться, надо чтобы они полюбили язык, а чтобы его полюбить, нужно его понимать. Для этого необходимо систематически заниматься, но, к сожалению, не все студенты готовы к этому, и наша задача заключается еще и в том, чтобы научить их учиться. Вот почему мы стараемся прививать им системность и регулярность в обучении. Кроме того, нельзя хорошо выучить чужой язык, не узнав страну и людей, которые говорят на этом языке. Нашим студентам необходимо понимать русских людей, понимать их духовные ценности, знать материальную культуру, историю, географию, литературу, искусство, кино. Мы стараемся учить их не только языку. Это лишь начальная стадия обучения. Студент может знать грамматику, 2000–2500 слов и может заговорить. Но этого мало. Наша цель: обучить пониманию красоты языка, культуры, философии, души русского человека. Студент приходит к нам абсолютно «сырой», он сам не представляет, чего хочет, как надо учиться, чему учиться. Мы стараемся вложить в них нечто большее, чем просто грамматические правила и набор слов и фраз.

Умение обучать языку приходит не сразу. Особенно это касается молодых преподавателей, но им есть у кого учиться. У нас работают преподаватели, для которых русский язык является родным. Они ведут преподавание на русском языке, и в этом мы видим причину того, что наши студенты рано начинают говорить и понимать по-русски, преодолевают лексико-грамматические стереотипы турецкого языка. У наших русскоговорящих преподавателей сложились хорошие отношения со студентами, они общаются и вне занятий, что дает возможность студентам лучше узнавать русскую культуру, русский менталитет, и плюс, – они получают дополнительные речевые навыки общения.

Нельзя не отметить тот факт, что с введением преподавания русского языка как второго иностранного языка в турецких лицеях, у наших студентов появляется возможность в случае хорошей учебы получить престижную работу преподавателя лицея. Надо сказать, что в Турции профессия преподавателя одна из самых уважаемых и престижных. Кроме того, в Турции много туристических и бизнес центров, что также является хорошей перспективой для трудоустройства и профессионального роста наших выпускников. Раньше у студентов по окончании университета такой возможности не было.

3. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в условиях отсутствия языковой среды на примере отделения русского языка и литературы Эрджиевского университета

Любой носитель языка говорит на основе собственной культурной базы, собственного жизненного опыта и опыта обучения. Большую роль играют также и экстралингвистические факторы, языковая среда, которых лишены студенты, изучающие русский язык за пределами стран, в которых русский язык активно используется в качестве основного языка общения. Так и турецкие студенты говорят на русском, основываясь на своей культуре и реалиях, что

порождает определенные проблемы в обучении и изучении русского языка в Турции в целом и на нашем подготовительном курсе отделения русского языка и литературы в частности.

Русский язык – один из трудных, но очень богатых языков. Он, конечно, заметно отличается по типологии от турецкого, и это самая большая сложность в его изучении. Есть, конечно, и чисто фонетические трудности в произношении отдельных звуков, в выборе правильного места ударения и т.д.

Основными факторами, определяющими успешность преподавания русского языка на нашем подготовительном курсе, являются следующие базовые факторы в изучении любого иностранного языка вне языковой среды:

- ❖ опыт преподавателей и владение ими методикой преподавания;
- ❖ наличие программ, учебников, пособий и других дидактических материалов, а также их качество и соответствие поставленным целям и задачам обучения;
- ❖ мотивация студентов.

Остановимся подробнее на проблемах, возникающих при реализации процесса обучения русскому языку на подготовительных курсах нашего отделения.

Сначала приведем данные об организационных вопросах процесса обучения в Эрджиевском университете:

Подготовительные курсы при нашем отделении русского языка и литературы функционируют уже пятый год. Недельная нагрузка составляет 26 учебных часов и распределена по четырем направлениям обучения следующим образом: чтение (6 часов), грамматика (6 часов), говорение (10 часов) и письмо (4 часа). Наполняемость групп 22–25 студентов, что представляет собой определенные трудности в индивидуализации подхода в обучении.

В настоящее время на нашем отделении работают два профессора, один доцент, два и.о. доцента, преподаватели и ассистенты, среди которых трое приглашенных русскоговорящих преподавателей из бывших республик Советского Союза (Белоруссия, Казахстан, Эстония). Представители Казахстана и Эстонии владеют турецким языком. Турецкие преподаватели имеют опыт обучения и работы в России и Беларуси.

Нашими подготовительными курсами русского языка в 2014 году был проведен семинар с участием представителей «Россотрудничества» и Центра русского языка и тестирования TORFL и с приглашением преподавателей подготовительных отделений вузов Турции. На семинаре преподаватели имели возможность обменяться опытом работы, поделиться своими проблемами и получить ответы на свои вопросы. Была также предпринята попытка составить программу обучения с 26-часовой недельной нагрузкой, с учетом направлений обучения навыкам чтения, разговорной и письменной речи, грамматике русского языка. В работе семинара мы обсудили свои проблемы, ознакомились с разными учебными программами других отделений, но нам нужны были бы также более подробные консультации и помощь опытных специалистов, преподавателей РКИ.

Следующим фактором, влияющим на успешность обучения русскому языку, является наличие и качество типовых программ, учебников и учебных пособий. Одной из самых серьезных проблем преподавания на подготовительных курсах нашего отделения русского языка и литературы является отсутствие типовых программ и методических пособий конкретно по РКИ. Оптимальным вариантом стали бы программы, разработанные совместно со специалистами из России и специалистами, владеющими турецким языком и имеющими опыт преподавательской работы в Турции.

В связи с вышесказанным хотелось бы предложить вам, уважаемые коллеги, принять участие в совместной разработке и издании программы и пособий, для подготовительных курсов в Турции с учетом особенностей преподавания русского языка вне языковой среды.

Основным учебником на подготовительных курсах при нашем отделении является учебник, разработанный преподавателем нашего отделения Владимиром Будаевым «Русский с алфавита. Практический курс русского языка». Учебное пособие для иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений. Дополнительно

используются книги из серии С. Чернышева «Поехали»; «Дорога в Россию», авторы В. Антонова, В. Нахабина, М. Сафронова, А. Толстых; учебник С. Хаврониной и А. Широченской «Русский язык в упражнениях/Russian in Exercises», а также и специально подобранные из разных учебных пособий материалы по всем видам речевой деятельности.

Для иностранных студентов, изучающих русский язык вне языковой среды, учебник является основным источником и образцом изучаемого языка, но вне учебной аудитории «общение» студентов с русским языком ограничено. Это особенно ярко проявляется на подготовительных курсах. Как создать искусственную атмосферу общения для этих студентов? Интернет, социальные сети, самостоятельная работа при обучении русскому языку вне языковой среды на подготовительных курсах имеют свои сложности. Студент не справляется со многими грамматическими заданиями, затрудняется выразить простейшие мысли. И, к сожалению, через некоторое время снижается интерес к изучению языка.

Что же является основной мотивацией для наших студентов? Как было сказано выше – это, прежде всего, перспектива трудоустройства после окончания университета. 90 % мотивации основаны на этой перспективе. 10 % – это общий интерес к языку, культуре, стране, или конкретный интерес к спорту, фильмам, чтению художественной литературы.

Цель обучения русскому языку студентов в целом – это умение воспринимать и использовать полученную на русском языке информацию. Одной из проблем в достижении этой цели, как показало анкетирование студентов наших подготовительных курсов, является несоответствие затраченного на обучение времени результатам обучения. Этот феномен представляет собой психологический барьер в изучении русского языка по сравнению с английским. Студенты объяснили это особенными трудностями русского языка.

Существует, конечно, разница между «языком учебника» и разговорной речью. Особенно ярко это проявляется во второй половине учебного года, когда студенты начинают общаться с носителями русского языка в различных соцсетях. Отсутствие в учебниках коммуникативных элементов создают проблемы в общении. Выбор провокационных тем, влияние на эмоции студента – одобрение, положительные чувства, юмор и отдельные аспекты молодежного сленга – вот, что хотелось бы видеть в современном учебнике русского языка.

Хотелось бы приобщить наших студентов к дистанционным прямым онлайн урокам, проводимыми опытными преподавателями РКИ, носителями языка, а также принять участие в онлайн методических семинарах для преподавателей подготовительных курсов, обучающихся студентов вне языковой среды, т.е. использовать современные информационно-коммуникативные технологии в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Примечания

¹ Айкут А. Русистика в Турции. // «Болгарская русистика». София. 2006. № 1-2. С. 6.

² Парер М.О. Обучение русскому языку в Анкаром университете // Вестник МАПРЯЛ. 2003. № 40. С. 1.

Sevinc Ucgul,

Prof. Dr.

Head of Russian Language and Literature Department Faculty of Letters Erciyes University, Turkey

PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN NON-NATIVE CONTEXT (EXAMPLE OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT AT ERCIYES UNIVERSITY)

Turkey is one of those countries where interest in the Russian language appeared relatively recently, but is actively taught in educational institutions in various levels.

This is due to the developing political, economic and cultural relations between Russia and Turkey. Teaching any language without knowing the mentality of the people who speak that language, without getting acquainted with its

culture, literature, history, and geography in that language environment, reduces the level of interest of students in their language learning process.

If teachers of Russian as a Foreign Language in Russia are faced with such problems as the adaptation of a foreign student in a multicultural educational space, the level of teacher training, the quality of curricula and textbooks, methods of teaching, etc., then for us, the teachers of Russian as Foreign language abroad, these problems have many others to add to itself.

This presentation examines the problems of teaching Russian as Foreign language in non-native language environment with a specific example of Russian language and literature department at Erciyes University.

Keywords: Erciyes University, problems of teaching Russian as a Foreign language in non-native context.

Седова Наталия Викторовна,

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», Россия,
nvsed@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ АУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассмотрены способы организации аудиторной и самостоятельной работы по общетеоретическим дисциплинам иностранных слушателей факультета Международного образования Тамбовского государственного технического университета.

Ключевые слова: обучение иностранных слушателей, организация аудиторной работы, организация самостоятельной работы.

Приказом министерства образования и науки РФ №1304 от 3 октября 2014 г регламентируется отношение процента аудиторной и самостоятельной работы слушателей подготовительных отделений российских ВУЗов. Рекомендуемое деление аудиторной и самостоятельной работы, опубликованное в методических рекомендациях по организации и реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, составляет 50 на 50% для обязательных общеобразовательных дисциплин инженерно-технического и технологического профиля (математика, физика, информатика) и примерно 30 на 70% для дополнительных дисциплин, таких как химия, инженерная графика, страноведение России. На основании требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ для иностранных слушателей на русском языке¹, обучение иностранных граждан осуществляется в двух формах: в виде аудиторных занятий и самостоятельной работы. При этом объем аудиторных занятий составляет чуть более 42%, остальные 58% приходятся на самостоятельную работу.

Процесс обучения разделен на 3 этапа². На первом этапе изучения используется большое количество примеров, иллюстраций, отсутствует формульное описание процессов и законов, все тексты являются адаптированными. В них используется минимальный набор наиболее часто употребляемых слов. В связи с недостаточным владением русским языком, процент аудиторной самостоятельной работы слушателей на этом этапе не превышает 10–15%.

Аудиторная работа проводится под непосредственным руководством преподавателя и на первом этапе обучения носит, как правило, репродуктивный характер, направленный на запоминание новых языковых конструкций. Такой метод обучения дает возможность передачи необходимого объема информации в ограниченный период времени. Совместное использование репродуктивного и объяснительно-иллюстративного метода обучения на основе мультимедийных электронных образовательных ресурсов дает наилучший результат усвоения новых знаний и организации самообразования. Ограниченность словарного запаса и знания лексико-грамматических правил русского языка не позволяет на данном этапе обучения использовать поисково-исследовательский или проблемный метод изложения материала.

В процессе обучения (второй этап) происходит усложнение теоретического материала общеобразовательных предметов и, как следствие, изменение характера аудиторной и самостоятельной работы, которые приобретают более творческие черты. На втором этапе обучения репродуктивный метод сменяется проблемным, частично-поисковым, а для слушателей, имеющих высшее образование – исследовательским. Теоретический материал уровня все еще является частично адаптированным, но уже возможна работа с научно-популярными текстами, энциклопедическими словарями, биографиями ученых и др. Это открывает возможность разнообразить самостоятельную работу и дает толчок к самообразованию. Особую роль играют мультимедийные учебники, которые содержат не только основной теоретический материал, но и дополнительные ресурсы, позволяющие реализовать индивидуальные потребности слушателя в самообразовании.

На третьей стадии обучения (реализуется для слушателей, имеющих степень бакалавра или магистра) характер самостоятельной работы иностранных слушателей максимально приближается к формам и методам организации самостоятельной работы, используемым в российских вузах. Самостоятельная работа слушателей превалирует над аудиторной, которая становится зависимой величиной. Преподаватель меняет роль учителя на руководителя научной работой: аудиторная работа принимает вид эвристической беседы, обсуждения результатов проделанной работы.

Рассмотрим более детально организацию аудиторной и самостоятельной работы по общетеоретическим дисциплинам с иностранными слушателями на подготовительном отделении технического вуза (табл. 1).

Таблица 1

Методы организации аудиторной и самостоятельной работы по общетеоретическим дисциплинам на подготовительном факультете технического вуза

Этап обучения	Вид аудиторной работы	Вид самостоятельной работы
I	Изучение новых слов и словосочетаний	Запоминание новых слов и словосочетаний
II		Составление словаря из 50-100 слов по теме исследования (термин на русском языке / перевод термина на английский язык / определение термина на русском языке / пример использования термина)
III		
I	Чтение и понимание адаптированных текстов	Перевод и подготовка пересказа текста Подготовка ответов на контрольные вопросы к тексту
II	Чтение и понимание частично-адаптированных текстов. Просмотр видеофайлов экспериментов, демонстрационных опытов, обучающих фильмов	Подготовка пересказа текста Составление вопросов к тексту Составление плана текста Составление конспекта текста Подготовка сообщений (докладов) по данной теме Объяснение результатов эксперимента
III	Обсуждение прочитанного материала по теме исследования	Индивидуальная работа с учебными и научными изданиями по теме исследования. Каждый слушатель выбирает предположительную тему магистерской работы и изучает фрагмент учебника и несколько научных статей по этой теме
I	Выполнение упражнений, нацеленных на: 1) запоминание новых слов и словосочетаний	Выполнение упражнений, нацеленных на: 1) запоминание новых слов и словосочетаний
	2) понимание образования новых слов разных частей речи (например, <i>движение – двигаться – подвижный – движущийся</i>)	2) формирование умения образовывать однокоренные слова, которые представляют разные части речи
	3) понимание образования сложных слов (например, <i>теплопроводность, взаимодействие</i>)	3) поиск и объяснение новых сложных слов

Этап обучения	Вид аудиторной работы	Вид самостоятельной работы
	4) понимание образования языковых конструкций (например, существительное + существительное, существительное + прилагательное и т.п.).	4) подбор языковых конструкций по теме (например, слово радиус при использовании конструкции существительное + существительное: <i>радиус окружности, радиус дуги, радиус круга</i> ; прилагательное + существительное: <i>большой радиус, малый радиус</i> и т.п.).
	5) умение находить дополнения к данным словам (например, слово <i>обладать</i> может иметь дополнения: <i>свойством, признаком, голосом, талантом</i> и т.п.).	5) умение находить дополнения к определенным преподавателем словам.
	6) умение строить синонимичные конструкции (например, с использованием слов <i>называется, является, представляет собой</i>)	6) умение строить синонимичные конструкции (например, заменить в предложении выделенные слова синонимами или антонимами)
		7) запоминание определений и законов (например, вписать определяемое слово к данному описанию)
II	Выполнение упражнений, нацеленных на: 1) умение взаимозаменять однокоренные слова разных частей речи (например, перестроить предложение, заменив выделенные глаголы однокоренными существительными) 2) умение строить синонимичные конструкции 3) умение ставить вопросы к предложениям 4) умение находить смысловые части текста 5) умение определять главное предложение абзаца, главную мысль частей текста	Выполнение упражнений, нацеленных на: 1) умение составлять план текста 2) умение составлять конспект текста 3) умение составлять вопросы к тексту 4) умение использовать синонимичные конструкции
III	Объяснение теоретических понятий: конспект, реферат, реферирование, аннотирование с примерами использования.	1. Составление плана фрагмента учебника 2. Составление конспекта фрагмента учебника 3. Написание мини-реферата 4. Написание аннотации к научной статье 5. Реферирование научной статьи.

В результате проведенного анкетирования была определена средняя продолжительность внеаудиторной самостоятельной работы по русскому языку и общетеоретическим дисциплинам (ОТД) (физика, химия, математика, инженерная графика). Результаты анкетирования 47 человек представлены на рис. 1.

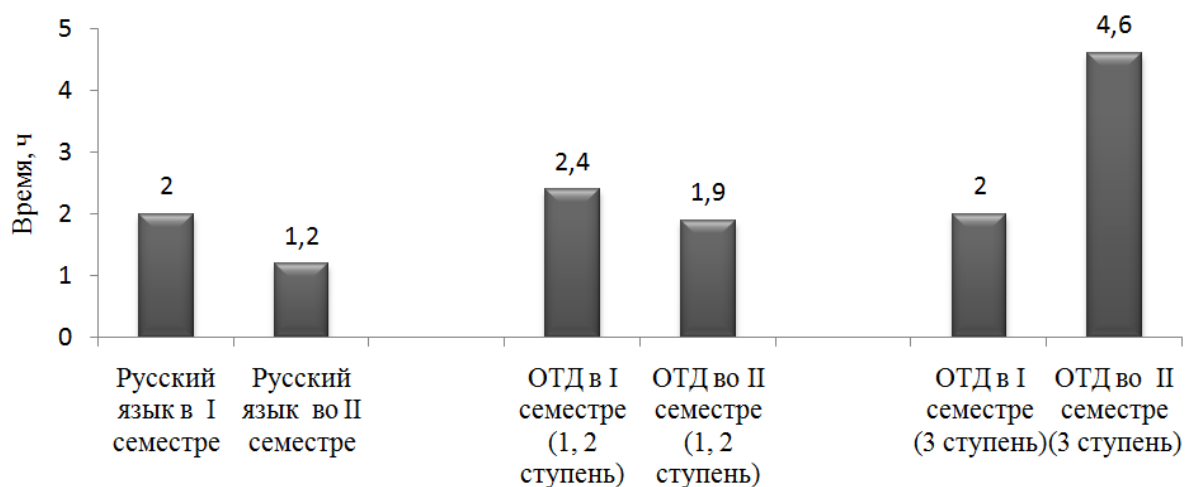


Рис. 1. Среднесуточное время самостоятельной работы иностранных слушателей подготовительного факультета по русскому языку и общетеоретическим дисциплинам

Следовательно, при сроке обучения 38 недель объем самостоятельной работы, реально выполняемой слушателями подготовительного отделения в 1 семестре на 1 и 2 этапе обучения, составляет 855 часов, что соответствует 36 % от общего времени обучения. Для третьего этапа обучения это значение возрастает до 117 часов и 47% соответственно. Данные для значений самостоятельной работы на разных этапах обучения представлены на рис. 2.



Рис. 2. Самостоятельная работа слушателей подготовительного отделения на разных этапах обучения

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что по мере овладения русским языком уменьшается время, затрачиваемое учащимися на самостоятельное изучение не только русского языка, но и специальных дисциплин естественно научного цикла на 1 и 2 этапе обучения (рисунок 1). На третьем этапе обучения, реализуемом для лиц, имеющих степень бакалавра или магистра, наблюдается увеличение доли самостоятельной работы, что объясняется изменением методов организации работы (таблица 1) и уменьшением аудиторной нагрузки.

Примечания

¹ Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных программ на русском языке. Приложение к приказу Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. № 1304.

² Седова Н.В., Степаненко Е.В. Особенности обучения иностранных слушателей в российском вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15) С. 136–138.

Sedova Natalia Viktorovna,
Tambov State Technical University, Russia,
nvsed@rambler.ru

ORGANIZATION OF THE AUDITOR AND INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY FACULTY OF A TECHNICAL UNIVERSITY

In the article methods of organization of classroom and independent work on general theoretical disciplines of foreign students of the Faculty of International Education of Tambov State Technical University

Keywords: training of foreign students, organization of classroom work, organization of independent work

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Статья посвящена проблеме вопросам обучения монологической речи иностранных учащихся на подготовительном факультете: этапы, цели и задачи, способы формирования навыков продуцирования монолога на русском языке.

Ключевые слова: речевые навыки, монологическая речь, тема, речевая деятельность.

Целью обучения иностранных студентов на подготовительном факультете является формирование умений монологической речи. Сформировать навыки построения монологической речи – одновременно самая трудная задача для преподавателей и студентов-иностранцев на предвузовском этапе обучения.

По мнению большинства методистов (Е.И. Пассова, А.А. Леонтьева, А.Н. Щукина, Ш.А. Алхазидзе¹), монолог – это речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий.

Монологическая речь (далее – М.Р.) – это форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе. По сравнению с диалогической речью, М.Р. характеризуется развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций, их грамматической оформленностью.

Обучение М.Р. проходит в три этапа. На первом этапе вырабатываются языковые автоматизмы. Выработка навыков быстрого и безошибочного пользования фонетическим, лексическим, грамматическим материалом происходит на основе имитативной, ассоциативной речи, речи-называния, хоровой и условно-коммуникативной речевой деятельности. На втором этапе учат отбору языковых средств, соответствующих цели коммуникации. В центре внимания при этом находится выражение содержания с помощью адекватного языкового материала. На данном этапе вырабатывается умение свертывать чужое высказывание и использовать преимущественно речевой материал в готовом виде. Третий этап направлен на развитие умений инициативной речи. Сознание говорящего концентрируется на содержании высказывания.

Среди признаков М.Р. выделяются также непрерывность (высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфразовое единство), последовательность, логичность речи, относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность высказывания. М.Р. используется с различными коммуникативными целями: для сообщения информации, для воздействия на слушателей путем убеждения, для побуждения к действию или его предотвращения. При определении видов М.Р. в учебных целях исходят из содержания речи (описание, сообщение, рассказ), степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание); степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь). Рассказ является наиболее сложным видом М.Р. Для него характерна определенная последовательность событий, отражающая причинно-следственные связи между ними. Если описание развивается как бы в одной плоскости и последовательность описываемых явлений в нем не имеет принципиального значения, то в рассказе соблюдение хронологической последовательности обязательно, иначе нарушается сюжетная канва повествования. Основные разновидности подготовленного монолога – лекция, выступление, сообщение – как правило, готовятся предварительно. Ме-

тодика обучения языку должна обеспечить обучение всем видам М.Р. Целью обучения М.Р. является формирование речевых монологических умений:

- 1) пересказать текст, сделать описание, сообщение на заданную тему (или свободную тему), составить рассказ;
- 2) логически последовательно раскрыть заданную тему;
- 3) обосновать правильность собственных суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации. Все названные умения формируются в процессе выполнения языковых и речевых упражнений.

Монолог является такой формой речи, которую выстраивает один человек, самостоятельно определяя структуру, композицию и языковые средства. Монологическая речь может носить продуктивный и репродуктивный характер. Поскольку репродуктивная речь не является коммуникативной, перед преподавателями стоит задача развития умений неподготовленной продуктивной речи учащихся.

Основной целью обучения монологической речи является формирование умения коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

Монологическая речь как вид иноязычной речевой деятельности обладает определенными психологическими и лингвистическими особенностями.

Монологическая речь является подготовленной, то есть заранее продуманной, как правило, в письменной форме.

Монологическая речь преимущественно контекстна, редко бывает ситуативной, может быть наглядной, если иллюстрируется зрительным рядом (картинки, слайды, схемы). В отличие от диалогической речи характеризуется непрерывностью, логичностью, последовательностью, законченностью.

В психологической литературе отмечается, что монологическая речь более сложная и трудная по сравнению с диалогической речью. Она требует от говорящего умений связно и последовательно излагать мысли, выражать их в ясной и отчетливой форме.

С лингвистической точки зрения монологическая речь характеризуется развернутостью предложений (в отличие от эллиптичности предложений диалогической речи), больше тяготеет к книжно-письменному языку и отличается усложненным синтаксисом.

Все виды монологической речи предполагают владение умением связного выражения мыслей, которое в лингвистическом плане проявляется через правильное употребление временных наречий, причинно-следственных элементов, слов, выражающих последовательность, через выбор соответствующего порядка слов, союзов, союзных слов.

Формирование сложного умения монологической речи должно происходить с помощью опор, которые являются средством управления высказыванием и стимулом к размышлению. В зависимости от своего вида опоры могут управлять либо формой высказывания, либо его содержанием, а также одновременно и тем, и другим (комплексные опоры).

Для высказываний на продуктивном уровне необходимы стимулы, обеспечивающие студентам достаточно самостоятельное высказывание по предложенному заданию.

Стимулировать высказывания на продуктивном уровне можно с помощью вербальных и невербальных опор – текст, наглядность, ситуация.

Одну из важных опор для монологического высказывания представляет собой устная тема, поскольку обучение монологической речи на иностранном языке строится по тематическому принципу. Освоение устных тем включает следующие этапы:

1. Устная подготовка к теме: предварительная проработка лексики и грамматики в диалогической речи.
2. Устное введение темы в ситуациях (при прохождении темы «Семья» предварительно отрабатывается описание внешности, профессии, занятий по интересам и так далее).
3. Отработка темы по образцам, представленным в учебнике в виде опорных текстов и/или заданий к ним.

4. Перенос темы на личность учащихся, реалии их страны и личный жизненный опыт.
5. Отработка темы в новых ситуациях и вариантах, с переносом на новые личности, в новые сюжеты и условия.

6. Сочетание темы с ранее усвоенными (осуществление межтематической, а по возможности и межпредметной связи).

На репродуктивном уровне контролируется языковая правильность воспроизведения текста образца, темп и эмоциональная окрашенность речи.

На репродуктивно-продуктивном уровне контролируется объём высказывания, языковая правильность, соотношение репродуктивного и продуктивного в речи учащегося.

На продуктивном уровне контролируется логика построения высказывания, его объём, самостоятельность в выборе языковых средств, языковая правильность.

Примечания

¹ Алхазивили А. А. Основы овладения устной иностранной речью. М.: Высшая школа, 1998. 124 с.; Алхазивили А.А. Психология обучения устной речи на иностранном языке. Тбилиси: Мецниереба, 1974. ... 1985. № 5; Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе. 1965. № 4; Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: «Просвещение», 1969. 214 с.

**Semenova N.A.,
Osadcheva O.L.,**

People's Friendship University of Russia, Russia

PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN MONOLOGUE SPEECH FOR FOREIGN STUDENTS AT THE PREPARATORY FACULTY

The article is devoted to the problem of the education of foreign students monologue speech at Preparatory faculty: phases, objectives and goals, methods of forming skills producing monologue in Russian.

Keywords: speech skill, text, topic, language training, monologue speech, preliminary faculty, teaching aid.

Снычѳва Людмила Владимировна,

Медицинская академия имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение)

ФГАОУ ВО «Крымский Федеральный Университет имени В.И. Вернадского», Российская Федерация,

L-Snychova@yandex.ru

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА ПО ФИЗИКЕ ПРИ КОМПЛЕКСНОМ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Внеаудиторная работа по физике – одно из средств формирования познавательных умений иностранных обучающихся. Рассматриваются некоторые формы внеаудиторной работы на подготовительном отделении для иностранных обучающихся.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, познавательные умения, научная презентация.

Одна из важнейших задач обучения – это выработка у обучающихся умения самостоятельно приобретать знания, иными словами, формирование умений и навыков познавательного характера.

Принцип оптимизации учебного процесса выдвигает особые требования к деятельности преподавателя, когда основной акцент делается на работу самого обучающегося, на формирование познавательных умений, общих для естественно-научных дисциплин.

Активное участие самих обучающихся в процессе получения той или иной информации формирует их самостоятельное мышление и умение самостоятельно приобретать знания, развивает способность к самообразованию, формирует навык научного поиска. При этом

возникает необходимость в формировании умения самостоятельно работать с дополнительной литературой (учебной и научно-популярной), с интернет ресурсом.

Формирование таких умений иностранных обучающихся на начальном этапе изучения русского языка происходит в процессе совместной работы преподавателя-предметника и преподавателя-русиста.

Одним из средств реализации этой педагогической задачи на подготовительном факультете (отделении) является проведение **Недели естественных наук**, традиционное в нашем университете. Неделя естественных наук на самом деле продолжается полтора – два месяца.

К примеру, **Неделя физики и математики** начинается с объявления для иностранных слушателей и **предложений с заданиями**, помещённых на стендах для общего обзора. Там же размещаются вопросы и задачи разной степени сложности и иллюстрации к ним. К примеру, группа вопросов под заголовком «Назови имя учёного»: «А.С.Пушкин назвал его "первым нашим университетом"» или «Он написал: "Сделал, что мог, пусть другие сделают лучше"». Здесь же помещены портреты учёных, имена которых нужно отгадать.

Как правило, в подготовке материалов для Недели физики участвуют и сами слушатели, проявившие особый интерес и знания по физике. Эти лучшие слушатели составляют небольшие **физические тексты** по предложению преподавателя по одной из понравившихся им тем. Например, сила трения, законы Ньютона, механические колебания, звук. Студенты составляют небольшой рассказ по теме, либо используя интернет, либо изучая предложенную литературу. В конце каждого рассказа слушатели задают свой вопрос в контексте данной темы, обращённый к остальным слушателям. Эти материалы помещаются под общим заголовком «Давайте учиться вместе».

Неотъемлемой частью Недели физики и математики является **Заочная Олимпиада**. (Заочная форма оправдывает себя для групп медико-биологического профиля). На стенде для общего обзора помещаются адаптированные тексты – это качественные и вычислительные задачи, среди которых и физические кроссворды и задачи – электрические схемы. Указывается срок выполнения заданий. Решения задач передаются преподавателю и только от каждого отдельного слушателя.

Наличие вопросов разного характера даёт шанс каждому слушателю проявить себя. Слушатели, которые первыми правильно ответили на тот или иной вопрос, получают бонус в форме поздравления, происходит наглядная регистрация текущих результатов каждого слушателя.

Важной частью Недели физики и математики является конкурс **научных презентаций** слушателей. В прошедшем учебном году нами была предложена тема «0,618 – это только дробь или что-то ещё?». Особенно ценно то, что при работе над презентацией слушатели проводят первые научные поиски на русском языке, обнаруживают проявление закономерностей науки в живой и неживой природе, что, в свою очередь, усиливает аргументацию изучения дисциплины. Как показывает практика, в работу над презентациями вовлекаются и преподаватели-русисты, оказывающие помощь слушателям в адаптации сложного научного материала. Лучшую презентацию слушатели представляют на заключительном мероприятии, где подводятся итоги Олимпиад по русскому языку и другим дисциплинам.

Таким образом, Неделя естественных наук – очень полезная форма внеаудиторной работы, интересная для иностранных слушателей, стимулирующая их к углублению и расширению знаний, подготавливающая слушателей к обучению в ВУЗе, к пополнению и обогащению своих знаний по окончании учебного заведения.

Соколова Анастасия Александровна,

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Россия,
asok19@yandex.ru;

Фатеева Наталья Александровна,

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Россия,
fna2007@mail.ru

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА

Статья посвящена проблеме восприятия общественно-гуманитарных дисциплин иностранными курсантами военно-инженерного вуза. Для облегчения восприятия необходимо сотрудничать с преподавателями по дисциплинам, формировать лексический минимум, создавать адаптированные учебные пособия, в целом искать пути решения проблемы.

Ключевые слова: общественно-гуманитарные науки, русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 10 сентября 2005 г. № 1062 «Вопросы военно-технического сотрудничества Российской Федерации с иностранными государствами»¹ в российских военных вузах, в том числе и в Тюменском высшем военно-инженерном командном училище (ТВВИКУ), обучаются военнослужащие разных стран Африки, Латинской Америки, Юго-Восточной Азии. По словам И.Б. Авдеевой, «особый статус в силу его многочисленности и доминирования на мировом рынке образовательных услуг приобрёл контингент иностранных учащихся инженерно-технических вузов»². В связи с этим возникает необходимость совершенствования приёмов и методов обучения иностранных курсантов русскому языку. Приоритетным направлением в образовательном процессе является формирование профессиональных коммуникативных навыков иностранных военнослужащих (ИВС). Для этого на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в военно-инженерном вузе курсанты учат профессиональные термины, овладевают узкоспециализированной военно-инженерной лексикой.

Для формирования профессиональных коммуникативных навыков будущих военных инженеров на уроках РКИ проводится регулярная работа с текстами, относящимися к научно-техническому функциональному подстилю. Навыки распознавания структуры инженерного текста, навыки систематизации научно-учебного материала разными способами и, безусловно, навыки владения профессиональным языком необходимы на специальных военных дисциплинах (инженерные заграждения, фортификация, взрывное дело и т.п.). Такая работа позволяет решать коммуникативные задачи только в сфере, ограниченной специальностью.

Однако круг изучаемых дисциплин не ограничивается только профессиональной сферой. Программа высшего образования предусматривает изучение общественно-гуманитарных предметов, целью которых является формирование рациональных основ, придающих мировоззрению целостность.

Гуманитарные науки – науки, изучающие человека как социальное существо³.

Общественные науки – система наук об обществе, о форме и законах его развития⁴.

Надо отметить, что гуманитарные и общественные науки тесно связаны между собой, чётких границ между дисциплинами нет. Это обусловлено, на наш взгляд, тем, что человек и общество неотделимы друг от друга: человек – часть общества, а общество состоит из людей.

Таким образом, к общественно-гуманитарным дисциплинам можно отнести следующие: право, экономика, психология, филология, социология, история, политология, педагогика, культурология, география, антропология, философия, этика, эстетика и другие.

В нашем учебном заведении в цикл общественно-гуманитарных дисциплин входят философия, история России, культурология, экономика, социология, политология, педагогика и психология.

Освоение этих предметов вызывает у ИВС трудности, отличные от трудностей, которые они испытывают при изучении узкоспециальных дисциплин. Это связано со следующими причинами:

- во-первых, большинство курсантов (в том числе и носителей русского языка) не понимают важности гуманитарных знаний;
- во-вторых, абстрактный, отвлечённый характер понятий данных наук не позволяет создать в сознании иностранца конкретный образ, что препятствует восприятию предмета;
- в-третьих, преподаватели этих дисциплин не стремятся адаптировать материал лекций в соответствии с уровнем языковых знаний иностранных обучающихся;
- в-четвёртых, (на эту проблему указывает О.Г. Никонорова) «в настоящий момент нет систематизированных учебников по данным дисциплинам, созданных централизованно, полностью соответствующих стандарту конкретной вузовской дисциплины, рекомендованных для обучения иностранцев в вузах и изданных необходимым для этого тиражом»⁵.

К ряду вышеназванных дисциплин опосредованно относится «Экология», которая является обязательной для изучения. Экология – раздел биологии, изучающий взаимоотношения организмов друг с другом и с окружающей средой; деятельность общества, направленная на охрану окружающей среды⁶. Хотя эта дисциплина по определению не входит в круг гуманитарных, она непосредственно связана с деятельностью человека, общества. Соцпрос показал, что изучение именно этого предмета вызывает особые затруднения у ИВС.

Научный стиль речи общественно-гуманитарных дисциплин отличается от научно-технического подстиля узкоспециальных военно-инженерных дисциплин.

Научная речь имеет своего адресата. Адресатами текстов научного стиля являются преимущественно специалисты – лица, подготовленные к восприятию научной информации. И если к восприятию информации технического характера иностранные курсанты готовы, то в гуманитарной сфере они не являются специалистами.

Термины технических наук чаще всего имеют конкретные значения (приборы, механизмы и т.п. – их можно показать). Термины общественно-гуманитарных наук имеют сугубо абстрактный характер. Например, термины экологии:

- трофические цепи (пищевая цепь, цепи питания) – это последовательные связи организмов, когда организмы предыдущего звена являются пищей для последующего⁷;
- детритные цепи (цепи разложения) – цепи питания, которые начинаются с мёртвой органики⁸.

Проблема восприятия данных терминов иностранными курсантами очевидна. Связана она, во-первых, с многозначностью слова *цепь*. Курсанты ко времени изучения дисциплины уже знакомы с первым, конкретным, значением слова *цепь* – «ряд металлических звеньев, продетых последовательно одно в другое». Но в терминах экологии реализуется другое, метафоричное, значение слова *цепь* – «непрерывное следование одного за другим, последовательный ряд каких-либо явлений, событий», которое курсанты воспринимают с трудом. Кроме того, в данном случае в сознании курсантов может происходить наложение нескольких значений слова, так как они знакомы со специальными терминами: *электрическая цепь*, *стрелковая цепь*.

Во-вторых, термины трофический (от греч. «пища») и детритный (от лат. «истёртый») поясняются русскими синонимами *питание* и *разложение*, которые не облегчают восприятие, а лишь затрудняют его, так как они относятся к отглагольным существительным с отвлечёнными суффиксами -ниј-, -ениј-. Такие существительные в принципе вызывают затруднения. Кроме того, формальные признаки частеречной принадлежности таких существительных вводят курсантов в заблуждение (*питание* – *синие*). Они распознаются иностранцами как прилагательные.

В-третьих, в данном случае для объяснения термина *трофические цепи* используются однокоренные слова: прилагательное *пищевая* и существительное *питание*. Центром словообразовательного гнезда является глагол *питать*, маловостребованный курсантами в речи. Чередование согласных щ//т не даёт возможности иностранцам воспринять слова как однокоренные и соотнести с их значением.

Кроме подготовки курсантов на лексическом уровне, более сложная работа предстоит на уровне синтаксическом.

Пример:

Вода – важнейший ресурс, участвующий в фотосинтезе, хотя основная её часть, которая всасывается корнями растений, расходуется на испарение, что связано во многом с процессом поглощения через устьица диоксида углерода для фотосинтеза (мембран, которые способны «впускать» углекислый газ и «не выпускать» воду, нет)⁹.

В данном примере наблюдается насыщенность лексическими и словообразовательными трудностями:

- термины (*ресурс, фотосинтез, диоксид, углерод, мембрана, углекислый газ*);
- слова со словообразовательными аффиксами -ейш-, -ющ-, -иц(е), -ени-, препятствующими восприятию значений слов (*важнейший, участвующий, испарение, поглощение, устьице*);
- переносное значение слов («впускать» газ, «не выпускать» воду).

Кроме того, синтаксический строй предложения препятствует быстрому восприятию информации:

- сложноподчинённое предложение с разными типами придаточных (*хотя, которая, что*);
- наличие причастного оборота (*ресурс, участвующий в фотосинтезе*);
- вставная конструкция в виде сложноподчинённого предложения (*мембран, которые способны «впускать» углекислый газ и «не выпускать» воду, нет*);
- пассивная конструкция с кратким страдательным причастием (*что связано*).

Такая конструкция сложна не только для иностранцев, но даже и для носителей русского языка.

Приведённые примеры ярко демонстрируют необходимость подготовительной работы с терминологическим аппаратом общественно-гуманитарных наук.

В процесс обучения органично должны войти темы, связанные с общественно-гуманитарными дисциплинами. Думается, в этой связи будет целесообразным работать не только с текстами, относящимися к научно-техническому подстилю, но и с научно-учебными текстами по культурологии, политологии, философии, истории и др.

Особое внимание здесь нужно уделить терминологическому словарю указанных дисциплин. Это и усвоение значений терминов, умение соотносить термин с его дефиницией и дефиницию с термином. Кроме того, курсанты должны уметь воспринимать научную речь на слух и уметь её записывать.

Для того чтобы такая работа давала результаты, преподавателям-русистам необходимо сотрудничать с преподавателями общественно-гуманитарных дисциплин. Целесообразно вместе сформировать лексический (терминологический) минимум по каждой дисциплине. Но такая работа не может полностью решить проблему освоения общественно-гуманитарных дисциплин.

В Омском автобронетанковом институте в рамках сотрудничества кафедр русского языка и общественно-гуманитарных дисциплин преподаватели создают «учебные пособия, которые носят экспериментальный характер и часто учитывают особенности специализации и национальную специфику студентов»¹⁰.

О.Г. Никонорова советует при лингвистической адаптации учебников для иностранных учащихся учитывать следующее:

- 1) отбор, объяснение и подачу терминологии;

- 2) комментирование неизвестных иностранному читателю историко-культурных понятий;
- 3) рассмотрение языковых единиц, в семантике которых находит отражение русская национальная история и культура;
- 4) освоение страноведческой информации (например, исторические события, реалии исторической эпохи) посредством чтения адаптированного исторического текста;
- 5) включение наглядного иллюстративного материала, например, исторических карт и схем, фрагментов из художественных произведений, отражающих различные исторические события и быт России в тот или иной исторический период¹¹.

Таким образом, комплексный подход к решению проблемы восприятия иностранными курсантами общественно-гуманитарных дисциплин позволит решать коммуникативные задачи не только в сфере, ограниченной специальностью, но и поможет сформировать общекультурную компетенцию, способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу.

Примечания

¹ Указ Президента Российской Федерации от 10 сентября 2005 г. № 1062 «Вопросы военно-технического сотрудничества Российской Федерации с иностранными государствами».

² *Авдеева И. Б.* Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. С. 4.

³ *Яценко Н. Е.* Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999. С. 92.

⁴ Там же. С. 277.

⁵ *Никонорова О. Г.* Специфика лингвистической адаптации учебных текстов гуманитарных дисциплин для иностранных курсантов военного вуза // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы III Международной научно-методической конференции. Омский автобронетанковый инженерный институт, 26 мая 2017 г.: в 2 т. Т. 1. М.: Изд-во Ипполитова, 2017. С. 306–310.

⁶ *Яценко Н.Е.* Указ. соч. С. 489.

⁷ *Красногорская Н.Н., Легуш Э.Ф.* Словарь экологических терминов. Методическое пособие для студентов вузов технических специальностей. Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 2005. С. 25.

⁸ Там же. С. 5.

⁹ *Миркин Б. М., Наумова Л. Г.* Краткий курс общей экологии: учебник. Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. С. 36.

¹⁰ *Никонорова О. Г.* Указ. соч. С. 306.

¹¹ Там же. С. 307.

Sokolova A.A.,

Fateeva N.A.,

Tyumen Higher Military Engineering Command School
named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov, Tyumen

THE PROBLEM OF PERCEPTION OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES BY FOREIGN CADETS OF THE MILITARY ENGINEERING HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article is devoted to the problem of perception of social and humanitarian disciplines by foreign cadets of the military engineering higher education institution. To facilitate the perception, it is necessary to cooperate with teachers on disciplines, to form a lexical minimum, to create adapted textbooks, generally to look for ways for decision the problem.

Keywords: social and humanitarian sciences, Russian as a foreign language, foreign military personnel.

ТЕМЫ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОКАХ РКИ КАК ПОМОЩЬ В АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Эффективность учебы студентов-иностранцев довузовского обучения РКИ может зависеть от психоэмоционального состояния учащихся и степени их осведомлённости об этносоциокультурном окружении. Важную помощь в адаптации учащихся к новой среде с первых дней пребывания в России должны оказывать уроки РКИ, которые предусматривают знакомство иностранцев с местной историко-культурной спецификой. Формы предъявления актуальной краеведческой информации и способы работы варьируются на протяжении всего периода обучения.

Ключевые слова: довузовское обучение РКИ, краеведческая информация.

Сегодня уже утвердилось понимание того, что эффективное обучение неродному языку возможно лишь на основе широкой культурно-исторической образовательной платформы, на которой и с помощью которой строится обучение «второму» языку, в том числе и русскому языку как иностранному (РКИ). С середины XX века, когда обучение РКИ прочно вошло в практику работы многих вузов страны, были созданы учебники и учебные пособия для иностранных учащихся по этой дисциплине, в которых присутствовали материалы страноведческого (политико-экономического, культурно-этнографического, историко-искусствоведческого и т.п.) характера. Однако лишь в последние десятилетия удалось осознать, что «культурная» составляющая урока иностранного языка является отнюдь не второстепенной по своему обучающему потенциалу. Это не просто «фон» для формирования лингвистической компетенции и речевых умений на иностранном языке, а такая же равноправная и неотъемлемая часть содержания учебного комплекса, как и традиционные аспекты грамматики, фонетики и того, что нередко называют «лексикой» (или по-другому: как и обучение разным взаимосвязанным видам речевой деятельности – письму, чтению, говорению и слушанию). Правда, среди специалистов бытует мнение, что такой подход к организации учебного процесса предпочтителен лишь после освоения иностранцами начального курса русского языка, хотя по многим обстоятельствам его внедрение весьма желательно с первых дней обучения иностранных учащихся на подготовительных факультетах (или на курсах довузовской подготовки) в российских вузах.

В настоящее время преподаватели располагают довольно богатым выбором учебных пособий, составленных специально для подготовительных факультетов и курсов довузовского обучения иностранцев РКИ «с нуля». Авторы таких учебников непременно закладывают в текстовые и тренировочные задания, в ознакомительные материалы наиболее важную и интересную информацию культурологического, общего страноведческого и более частного – краеведческого характера, отражающего особенности и подробности жизни, истории и культуры на отдельных, часто небольших, территориях страны. Так, практически в любом пособии для начального обучения имеются более или менее развёрнутые тексты о Москве, её истории, достопримечательностях и о москвичах; везде есть сведения об истории строительства и красоте Санкт-Петербурга, о великих петербуржцах; реже встречается информация о Великом Новгороде, Пскове, Твери и других «малых» городах европейской части России. Эпизодически можно найти в пособиях краткие материалы о природных богатствах и городах Урала, Сибири и Дальнего Востока. Далеко не во всех учебниках помещены фотоиллюстрации или рисунки описываемых объектов. Понятно, что составители пособий не могут охватить всего и, выбирая краеведческую тематику, как правило, ориентируются в большей степени на то, что им территориально ближе – на свой родной город или регион. Известно, что активнее всего разрабатываются и издаются учебные комплексы по РКИ в нескольких крупнейших городах страны. Вследствие этого нередко студенты-иностранцы, обучающиеся

по таким популярным и вполне авторитетным учебникам на подфаках в разных частях России, получают немало важной информации о том, что собой представляют и как живут различные города, но не находят необходимых и актуальных сведений о «своём» российском городе и регионе. Решение этой задачи (если это осмысляется как одна из задач обучения РКИ) почти полностью ложится на плечи преподавателей РКИ периферийных вузов. Они самостоятельно должны восполнять имеющийся дефицит краеведческой информации в учебных целях – то есть, прежде всего, подбирать подходящие по тематике тексты и методически их обрабатывать, разрабатывать на этой основе разного рода учебные задания, усиленные для выполнения на начальном этапе изучения РКИ, находить и готовить к презентации на уроке иллюстративный материал. Именно таким коллегам в первую очередь и адресована настоящая статья.

Каковы обстоятельства, диктующие необходимость включения разнообразной культурно-исторической информации – и в первую очередь краеведческой направленности! – в практику обучения РКИ на начальном этапе в условиях русскоязычной среды? Их можно условно разделить на несколько групп, среди них: познавательные, прагматические, психологические, психолингвистические и лингвометодические причины. В настоящей статье речь пойдёт в основном о психологической составляющей названного перечня.

Основной контингент иностранных граждан, обучающихся РКИ на предвузовском этапе в настоящее время, – это молодые люди 17–20 лет, приехавшие в Россию из стран Азии и Африки. Значительная их часть слабо подготовлена к встрече с огромной северной страной и имеет лишь приблизительные и отрывочные представления/сведения о новом месте своего проживания и учёбы в России. В любом российском городе – в мегаполисе или в небольшом областном центре, расположенном в европейской или в азиатской части страны, существует своя специфика (с её плюсами и минусами), свой этнокультурный «уклад» и своя социально-культурная атмосфера. Они всегда в том или ином отношении сильно отличаются от стандарта условий жизни на родине иностранного студента. Непривычность среды обитания в самые первые недели учёбы обуславливает естественные психологические сложности для каждого учащегося, особенно если он впервые в одиночку уехал из дома далеко и надолго, если не имеет опыта самостоятельной жизни за границей и не владеет языком-посредником (скажем, английским). Именно таких учащихся в системе довузовского обучения РКИ большинство. Конечно, сотрудники международных отделов и деканатов вузов прилагают немалые усилия для того, чтобы адаптация иностранных граждан к существующим реалиям протекала относительно мягко и быстро, однако далеко не всегда этого удаётся в полной мере достичь. Да и возлагать только на административные структуры выполнение этой трудной задачи вряд ли справедливо, тем более что основное время в вузе учащиеся проводят на уроке РКИ в контакте с преподавателем. Это наводит на мысль, что преподаватели тоже должны помогать в адаптации иностранцев к местным российским особенностям. И преподаватели РКИ, как правило, этим занимались и занимаются, причём с готовностью и сердечностью, часто за рамками аудиторного общения. Думается, что помимо таких внеаудиторных форм, усиленную и важную помощь учащимся в адаптации к новой среде проживания с первых дней пребывания в России могут оказывать и уроки РКИ, где в плановом порядке предусматривается знакомство студентов как с объектами социокультурной инфраструктуры, так и с местными этнокультурными традициями и главными достопримечательностями. Для этого в программу и рабочие планы уроков РКИ целесообразно включать материалы, содержащие краеведческую информацию, то есть такую информацию, которая содержит сведения о природных, этно-, социо- и историко-культурных особенностях того конкретного региона, где живут и обучаются иностранцы.

Отечественная система обучения – и прежде всего школьного обучения – всегда рассматривала изучение краеведения в качестве важного компонента образовательно-педагогического процесса. Обучающая ценность краеведения как своеобразного предмета заключается в том, что оно не только существенно расширяет знания жителей той или иной

местности об окружающем их мире, о прошлом и настоящем данного региона, но и устанавливает внутренние связи между окружающей (природной и культурной) средой и самим человеком, живущим в этом пространстве. Иначе говоря, процесс ознакомления человека с местом его проживания (в рамках краеведческой тематики) естественным образом способствует социально-психологической адаптации этого человека к данной местности, что особенно актуально для переселенцев, в том числе для иностранных граждан, приезжающих в Россию на период многомесячного довузовского обучения русскому языку. Вот почему и нам, преподавателям РКИ на подфаках и курсах довузовской языковой подготовки, целесообразно в практике своей профессиональной работы использовать заложенный в краеведении «адаптационный потенциал». Ведь с его помощью на уроках РКИ (наряду с работой по освоению студентами русского произношения, письма и лексико-грамматической системы) мы сможем формировать осознанное позитивное отношение иностранных учащихся к месту их проживания и учёбы в России. В результате систематического обращения к тщательно отобранной, продуманно поданной на уроке краеведческой информации тот или иной российский регион, город, район, учебное заведение перестанет ощущаться иностранцем как чужеродное или безразличное для него пространство и начнёт приобретать на ментальном и эмоциональном уровне восприятия действительности ценностные качества. А такая внутренняя позиция учащегося положительным образом влияет и на его настроение, и на учебную деятельность.

Выбор сведений по темам краеведческой направленности и последовательность их предъявления/рассмотрения на уроках РКИ – это творческий момент в профессиональной работе преподавателя. Безусловным требованием является наличие внутренней логики для включения в ткань урока по РКИ краеведческой информации того или иного содержания. Уместность, актуальность конкретных фактов, выбранных для презентации на уроке, определяется многими факторами. Здесь можно перечислить лишь самые общие, широкие темы, составляющие существо краеведения как совокупности знаний об отдельных районах, регионах, краях, городах и т.п.: природа данного региона и природные достопримечательности; исторические события на данной территории с древних времён до настоящего периода; наиболее важные населённые пункты; этнический состав населения; хозяйственная деятельность и занятия населения; выдающиеся люди этой земли; значимые социально-культурные объекты (вузы, музеи, театры, библиотеки и др.); историко-культурные достопримечательности. Перечень может быть детализирован и продолжен.

Необходимо подчеркнуть, что введение в ткань урока РКИ информации краеведческой направленности начинается с отдельных «первоэлементов» – слов, называющих важные местные реалии (природные, социальные, культурно-исторические и т.п. объекты) и имена выдающихся людей, которые иностранцам следует запомнить, усвоить и легко опознавать в речи уже в первые дни обучения. Затем к этим отдельным словам будут добавляться новые; в память и в употребление (пусть в начале и пассивное) войдут названия реалий в виде коротких словосочетаний/синтагм и односинтагменных утвердительных и/или вопросительных/или восклицательных предложений. Далее по мере знакомства учащихся с лексикой, относящейся к различным частям речи, и изучением падежных и глагольных форм возможности для привлечения краеведческой информации в учебных целях будут расширяться: можно вводить микротексты, предлагать задания вопросо-ответного типа, составлять и разыгрывать диалоги с использованием сведений краеведческого характера. При этом непременным условием включения любых топонимов, названий социально- и историко-культурных объектов, имён исторических персон в урок РКИ должно быть их одновременное предъявление как в виде звуко-буквенного, так визуального образов (с помощью фотографии, слайда или короткого видеосюжета). Важно, чтобы восприятие этой конкретной информации происходило целостно сразу по нескольким каналам.

В дальнейшем, на третьем-четвёртом месяце освоения РКИ, студентам уже можно предлагать знакомство с важными событиями, происходившими на территории их теперешнего проживания и обучения. При изложении этих событий будут упоминаться уже извест-

ные имена и названия, которые ранее были усвоены иностранными студентами вне исторического контекста. И на новом этапе это «старое знание» поспособствует как пониманию новой информации, так и воссозданию в сознании картины из прошлого данного региона. Также это позволит перейти от восприятия понятой письменной или устной краеведческой информации к продуцированию собственных высказываний на заданную тему с использованием имеющихся в арсенале учащегося подфака соответствующих средств «языка-речи». Таким образом, формы предъявления актуальной информации краеведческой направленности, её объём и способы работы с подобным учебным материалом в иностранной аудитории варьируются и расширяются на протяжении всего периода обучения с учётом возрастающих возможностей восприятия русской речи и её продуцирования иностранными учащимися.

Вообще говоря, осмысление содержания культурно-исторического или социально-политического события, которое человек осуществил в процессе изучения неродного языка и культуры, ценно и само по себе, так как отвечает познавательным потребностям нормально развитой личности, в том числе потребностям иностранного учащегося. А если эти исторические события имеют прямое отношение к территории, где этот иностранец теперь живёт, то они уже для не него не абстрактны, а весьма конкретны, потому что пронизаны связями со знакомыми местами, то есть частично пережиты и «присвоены». Территория проживания становится более значимой, её настоящее обогащается за счёт связанности с интересным и теперь уже известным прошлым, с важными явлениями в жизни этого края и всей России. Следует иметь в виду, что только при условии методически грамотного привлечения в учебный процесс по начальному освоению РКИ актуальной краеведческой (страноведческой) информации у иностранных учащихся формируется положительный, яркий, тёплый и в то же время индивидуальный образ «малой российской родины». И если это происходит, то свидетельствует о высокой степени психологической адаптации иностранцев к месту их проживания и учебы в условиях современной российской действительности.

Sokolova T.M.,
Saint Petersburg State University

TOPICS OF REGIONAL HISTORY IN RUSSIAN AS SECOND LANGUAGE (RSL) CLASSES AS AID IN ADAPTING STUDENTS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Effectiveness of pre-university training of foreign students in RSL may depend on the psychoemotional state of students and their knowledge of the ethnosociocultural environment. From the first days of the stay in Russia important aid in adapting students to the new environment is to be provided by RSL classes which stipulate introduction of foreigners to the local historical and cultural aspects. The forms of presentation of the relevant local information vary throughout the training period.

Keywords: pre-university training in RSL, regional history information.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ВЛАДИВОСТОКСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ЭКОНОМИКИ И СЕРВИСА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ, ЦЕЛИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье описывается процесс организации обучения иностранных граждан на подготовительном отделении Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. Автор говорит об основных целях, задачах и функциях подготовительного отделения, о его месте в структуре университета, взаимосвязях с другими подразделениями вуза, организации учебного процесса и документооборота, связанного с ним.

Ключевые слова: учебный процесс, адаптация, профориентация.

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса занимается обучением иностранных учащихся более 20 лет. В рамках Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, утвержденной Президентом Российской Федерации 3 ноября 2015 г., подготовка иностранных специалистов является одним из приоритетных направлений учебной, научно-исследовательской и научно-методической работы университета¹. В 2017/2018 учебном году всего на различных направлениях подготовки в университете обучается около 500 иностранных студентов из 17 стран (КНР, КНДР, Р. Корея, США, Япония, СРВ, ЛНДР и т.д.), в том числе на подготовительном отделении 200 учащихся. Согласно информационно-аналитическим материалам, опубликованным на сайте Минобрнауки РФ, удельный вес численности иностранных студентов (кроме стран Содружества Независимых Государств (далее – СНГ)), обучающихся программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов (приведенный контингент) ВГУЭС в 2017 году составляет 5,02%, что значительно превышает аналогичный показатель вузов данного региона².

Подготовительное отделение для иностранных граждан (далее ПОИГ) входит в состав Института иностранных языков ВГУЭС. Основной целью ПОИГ с учетом стратегических приоритетов государственной политики в данной области и стратегических планов университета является удовлетворение потребностей обучающихся в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии и приобретении знаний, необходимых иностранным гражданам для последующего обучения в вузах РФ, а также создание условий для ускоренной адаптации иностранных учащихся к российской системе образования и социо-культурной среде.

Основными задачами ПОИГ являются:

- подготовка иностранных граждан по русскому языку;
- адаптация иностранных учащихся к российской системе образования и социально-культурной среде;
- профориентационная работа среди иностранных учащихся.

Стоящие перед ПОИГ задачи определяют функции, которые выполняет данное учебное подразделение. Во-первых, обучение иностранных граждан, планирующих получить высшее образование в России, по двум профилям: гуманитарному и экономическому. Во-вторых, курсовое обучение иностранных граждан различного уровня владения языком (от нулевого до продвинутого). В-третьих, проведение адаптационных мероприятий социально-бытового и культурно-психологического плана:

- закрепление за группами учащихся ПОИГ кураторов;
- помощь в социально-бытовой адаптации (организация встречи и проводов, поселения в общежитии, решение бытовых проблем учащихся);

- организация и проведение культурно-просветительских мероприятий, направленных на знакомство со структурой университета, правилами поведения в университете, правилами проживания в общежитии;

- проведение учебных экскурсий;
- организация и проведение мероприятий, направленных на знакомство с русской культурой, традициями и обычаями русского народа;
- проведение мероприятий, направленных на знакомство иностранных граждан с русскими студентами (участие в художественной самодеятельности, в дискуссиях, в научных студенческих конференциях и др.);
- беседы с учащимися об их проблемах.

В-четвертых, знакомство иностранных учащихся с профилями и направлениями подготовки среднего и высшего профессионального образования во ВГУЭС:

- изучение материалов сайта ВГУЭС;
- экскурсии по университету на выпускающие кафедры, знакомство с преподавателями и студентами этих кафедр;
- совместное участие иностранных и российских учащихся в мероприятиях, посвященных дням профессий, ярмарке вакансий;
- экскурсии на предприятия города.

Большинство иностранных учащихся обучается в университете за счет собственных средств, и только пятая часть приезжает на обучение по гослинии. Такой высокий уровень коммерциализации достигнут благодаря профориентационной работе, проводимой Департаментом международных и культурных связей совместно с учебными подразделениями ВГУЭС в течение всего года. Университет имеет на сегодняшний день более 30 зарубежных вузов-партнеров, с которыми осуществляет различные образовательные и научно-исследовательские программы³: ВГУЭС предлагает программы, позволяющие иностранным студентам совместить «два в одном»: обучение в своем вузе и в российском. Специалисты с высшим образованием, полученным в российском вузе и национальном университете, имеют преимущества на рынке труда стран АТР, поэтому программа «Двойной диплом» – это одна из наиболее востребованных на сегодняшний день программ нашего университета. Такие программы реализуются ВГУЭС совместно с университетом Бейхуа (КНР, г. Цзилинь), Шэньянским химико-технологическим университетом (КНР, г. Шэньян), Даляньским океанологическим университетом (КНР, г. Далянь), Хейлунцзянским университетом иностранных языков (КНР, г. Харбин). В 2016-2017 учебном году ПОИГ начало работу по предвузовской подготовке иностранных граждан к поступлению на программы высшего образования не только на базе ВГУЭС, но также и на базе вуза-партнера Хейлунцзянского университета иностранных языков в г. Харбине (КНР). Была разработана совместная программа (учебный план, календарный график, рабочие программы дисциплин, оценочные средства для аттестации и т.п.), учащихся обучали русскому языку и профильным предметам преподаватели двух университетов ВГУЭСа и ХУИЯ. В результате проведенной работы 14 из 20 обучающихся по данной программе стали студентами ВГУЭС.

Одним из эффективных способов привлечения иностранных учащихся в российские университеты является, на наш взгляд, проведение летних языковых школ. Летние школы по иностранному языку (в нашем случае по русскому языку как иностранному) являются системообразующим, признанным во всем мире методом по приобщению к языку и культуре страны изучаемого языка. ВГУЭС проводит такие школы уже более 10 лет. Благодаря ежегодному проведению летних школ университет увеличил контингент учащихся в два раза. В 2017 году летняя школа русского языка для иностранных студентов и школьников «Паруса на Восток» была проведена при грантовой поддержке фонда «Русский мир»⁴. Организация и проведение летних школ во ВГУЭС соответствует концепции развития российского Дальнего Востока, изложенной в Послании Президента РФ. По словам В.В. Путина, «активная восточная политика России продиктована отнюдь не какими-то там конъюнктурными сообра-

жениями сегодняшнего дня ..., а долгосрочными национальными интересами и тенденциями мирового развития»⁵. В соответствии с вышеизложенным, привлечение дополнительного контингента иностранных учащихся в дальневосточный российский вуз способствует развитию международных культурных и образовательных связей и интеграции российского Дальнего Востока в сообщество стран АТР и, в целом, в мировое сообщество.

Примечания

¹ Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом [Электронный ресурс] // Официальные сетевые ресурсы Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 02.09.2017).

² Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс] // Главный информационно-вычислительный центр. URL: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_vpo/inst.php?id=28 (дата обращения: 04.09.2017).

³ Международное сотрудничество [Электронный ресурс] // Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. URL: http://www.vvsu.ru/international_cooperation/ (дата обращения: 03.09.2017)

⁴ «Паруса на Восток» расправили во Владивостоке [Электронный ресурс] // Русский мир. URL: <http://www.russkiymir.ru/news/228144/> (дата обращения: 06.09.2017)

⁵ Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс] // Официальные сетевые ресурсы Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 10.08.2017).

Soleinik V.V.,

Vladivostok State University Economics and Service

STRATEGY FOR PRE-TERTIARY EDUCATION DEVELOPMENT AT VSUES PREPARATORY DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL STUDENTS: CUSTOMS AND INNOVATIONS, GOALS AND FUTURE PROSPECTS

The article describes how education process is organized and managed in the Preparatory Department for International Students at Vladivostok State University of Economics and Service. The Department goals and objectives, its functions, its place within the University structure are explained, as well as its links with other departments within the University. The author elaborates on education process organization and document flow related to it.

Keywords: education process, adaptation, educational guidance, career counseling.

Староверкина Любовь Алексеевна,

ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б.Городовикова», Россия,
staroverkina_la@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

В статье представлена краткая информация о современных методах и технологиях, применяемых при обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному и другим общеобразовательным предметам по профилю на довузовском этапе, излагается опыт работы с иностранными гражданами в Калмыцком государственном университете на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: довузовский этап, система подготовки, методы обучения, адаптация, активные методы и технологии обучения, коммуникативные умения.

В настоящее время активно используются новые формы и методы в обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному и другим общеобразовательным предметам на довузовском этапе. Внимание к этому вопросу обусловлено потребностью приблизить образование к практическим нуждам обучающихся путем формирования навыков эф-

фективной коммуникации, адаптации к быстроменяющимся условиям жизни. От качества образования учащихся в системе довузовской подготовки в значительной мере зависят результаты их дальнейшего обучения в системе высшего образования.

Грамотная организация образовательного процесса, равномерное распределение нагрузки, логичная последовательность преподаваемых дисциплин, системный подход к формированию содержания образования, интенсификация учебного процесса – все это способы повышения качества подготовки иностранных слушателей, которые хотят продолжить свое обучение в российских вузах.

В практике преподавания широко используются методы активного обучения – деловые и ролевые игры, тренинги, методы дискуссии и диалога, применяются информационные технологии. Наибольшую актуальность представляют сегодня инновации, направленные на формирование коммуникативных качеств личности будущего студента. Чтобы помочь учащимся достичь этой цели, необходим осознанный выбор технологий обучения.

Под термином «технология» понимается «способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняют более или менее однозначно и имеют своей целью достижение высокой эффективности социального управления».

По определению ЮНЕСКО, технология обучения – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, задача которого – оптимизация форм образования.

Технология обучения отвечает на вопрос: как с учетом технических, учебно-методических и человеческих ресурсов и их взаимодействия наилучшим образом достичь целей подготовки иностранных граждан русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки.

При сознательном проектировании технологий обучения необходимо:

- свести к минимуму или полностью устранить нерациональные затраты и непродуктивные потери времени;
- добиться такого режима обучения, при котором на единицу затраченных интеллектуальных усилий обучающийся получает максимальный объем высококачественных и хорошо усвоенных знаний;
- сформулировать четкие критерии к качеству результата на каждом этапе подготовки.

Формирование технологий обучения в соответствии с данными принципами позволит повысить качество образования.

С практической точки зрения, при осуществлении образовательного процесса на довузовском этапе можно применять те формы и методы проведения занятий, которые типичны для высшей школы – лекции, практические занятия, курсовые проекты и другие. Такие формы и методы проведения занятий способствуют более быстрой адаптации иностранного гражданина к обучению в вузах России и, как следствие, повышению уровня его успеваемости.

Многие ученые, такие как А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская, А.С. Прутченков считают, что коммуникативные умения не могут приобретаться теоретически. Умение проявлять общительность должно формироваться непосредственно в деятельности.

В этой связи надо обратить внимание на откровенное противоречие между известными методами организации учебного процесса и реалиями последующей деятельности человека в обществе. На практике вся подобная деятельность носит коллективный характер, поэтому разумно объединять усилия людей для выполнения какой-то цели – это ценнейшее качество личности. Но в учебном процессе вообще, а при обучении иностранных слушателей и студентов, в частности, практически не учат творческой совместной работе.

Известно, что процесс познания идет успешнее, если слушателю отводится роль не объекта, а субъекта обучения. Учебный процесс на факультете довузовской подготовки и

обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета может быть представлен объемной моделью, которая включает в себя обязательные элементы: преподаватель, слушатель, изучаемый предмет, средства обучения. Многообразие учебного процесса представлено аудиторной, самостоятельной, консультационной работой под руководством преподавателя, который регулярно совершенствует свою методическую работу. Важным условием в настоящее время, мы также считаем применение новых технологий обучения, в частности, компьютерных, а также основанных на игровых методах обучения.

В арсенале каждого преподавателя кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин, функционирующей в составе нашего факультета, накапливаются материалы для мультимедийного сопровождения практических занятий. Много материалов по развитию культуры речи, разговорной практики, чтения, лексики, аудирования, страноведения и др.

Не секрет, что преподаватели, слушатели, студенты много материала берут в сети Интернет, затем работают с ним, преобразуют в самостоятельные доклады, тесты, знакомятся с новой литературой. Мы видим в этом только плюсы. Во-первых, наши слушатели выбирают только главное, во-вторых, учатся хорошо владеть компьютером, в-третьих, воспринимают информацию на русском языке сразу несколькими органами чувств, в-четвертых, обеспечивают восприятие информации сразу несколькими органами чувств. Все вышеуказанные методы помогают иностранным слушателям быстрее освоить русский язык, на котором они будут изучать дисциплины, поступив на бакалавриат в Калмыцкий государственный университет или другие вузы России.

Особое внимание следует уделять самостоятельной контролируемой работе слушателей. Для развития самостоятельности, умения решать творческие задачи крайне важно научить слушателя работать с литературой: находить нужные источники, анализировать прочитанное и делать выводы. Частично такой навык приобретается при подготовке к курсовым работам, которые пишут под руководством преподавателей кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин стажеры из Китая и Монголии. Результатом такой работы должно быть самостоятельное исследование по определенной теме в форме реферата, аналитического обзора, эссе, курсовой работы. Нельзя допускать, чтобы написание подобных работ слушателями сводилось лишь к переписыванию текста из одного – двух источников. Необходимо, чтобы был анализ, изложение обучаемым своими словами собственной позиции. Это не только дает навыки работы с литературой, но и развивает умение письменно излагать свои мысли.

Формы и методы проведения занятий на факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого госуниверситета способствуют более быстрой адаптации слушателя, не владеющего русским языком, к обучению в вузе и, как следствие, повышению уровня его успеваемости.

Таким образом, современные методы и технологии обучения отвечают на вопрос: как с учетом технических, учебно-методических и человеческих ресурсов и их взаимодействия наилучшим образом достичь целей подготовки иностранных граждан в системе довузовского образования.

Литература

1. *Марков М.И.* Технология и эффективность социального управления / под ред. Т.В. Керимова. М.: Прогресс, 1992.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 272 с.
3. *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Изд-во «Златоуст», 2008. 128 с.

MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN CITIZENS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

The article presents a brief information about modern methods and technologies used in teaching foreign citizens to the Russian language as foreign and other general subjects on the profile at the pre-university stage, expounds the experience of working with foreign citizens at the Kalmyk State University at the stage of pre-university training.

Keywords: pre-university stage, training system, teaching methods, adaptation, active methods and technologies of teaching, communicative skills.

Стенина Наталья Семеновна,
Московский государственный академический художественный институт
имени Василия Ивановича Сурикова при Российской академии художеств, Россия,
natsten@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КИНОИСКУССТВА И ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье на основе произведений русской кинематографической и литературной классики рассматриваются проблемы формирования социокультурной и лингвокультурной компетенций иностранных студентов, намечаются пути совершенствования их профессиональной подготовки в условиях изучения широкого контекста русской культуры, определяются пути вовлечения иностранных учащихся в творческую деятельность в целях улучшения их адаптации в поликультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: кинематограф, социокультурная адаптация, лингвокультурная компетенция.

Постижение иноязычной культуры воспринимается как нельзя более естественно и органично, если речь идет о таком учебном средстве, как кино. Расширение социокультурного пространства с помощью визуального языка киноискусства позволяет сделать обучение современным, доступным и понятным молодёжной аудитории, уже привыкшей получать информацию через зрительные образы. В России иностранный студент сталкивается с новыми условиями жизни, погружается в непривычную для него социокультурную среду, в которой зачастую ему приходится искать новые ориентиры, знакомиться с необычными для него нормами и ценностями, моделями поведения¹. И кинематограф становится важнейшим источником социокультурной и лингвострановедческой информации, поскольку позволяет «наглядно, убедительно и ярко, в зримой и слышимой форме изобразить жизнь общества и конкретных людей, показать прошлое и современность во всем их внешнем и внутреннем богатстве, во всей их сложности»².

Напомним, что «принципиальная возможность показа... художественных кинофильмов и работы с ними в аудитории подготовительных факультетов» была подтверждена с помощью экспериментальной проверки понимания иностранными студентами кинофильмов. В процессе исследования было установлено, что даже слабо владеющие русским языком студенты-иностранцы обнаружили стопроцентное понимание кинодиалогов типа обыденного, повседневного разговора и 83% понимали диалоги других типов, идейные же споры вызывали большую трудность³.

Какими критериями следует руководствоваться методисту при отборе кинематографических материалов для учебных целей? К обязательным, на наш взгляд, следует отнести высочайшее художественное достоинство кинофильма, актуальность тематики, затронутой в нем, и доступность для понимания иностранными студентами, изучающими русский язык. Жела-

тельным представляется существование литературного произведения, на основе которого была создана экранная версия. Также следует предусмотреть возможность совершенствования профессиональной подготовки студентов, их участие в творческой и проектной деятельности. Названным критериям, на наш взгляд, удовлетворяет фильм «Жестокий романс» Э.А. Рязанова (1984), снятый по пьесе А.Н. Островского «Бесприданница» (1878).

Проблемы, которые затрагивает драматург в «Бесприданнице» и развивает режиссер в «Жестоком романсе», масштабные и значимые, актуальные в жизни общества любого государства: власть денег над человеком, роль и права женщины, любовь и предательство. Важность этих проблем подтверждается тем, что подобные вопросы обсуждались в русской литературе и до, и после Островского (в «Петербургских повестях» и «Мертвых душах» Гоголя, произведениях Достоевского, в «Войне и мире» Л.Н. Толстого и др.). Героини Грибоедова (Софья в «Горе от ума»), Пушкина (Марья Гавриловна в «Метели», Дуня в «Станционном смотрителе»), Толстого (Наташа Ростова в «Войне и мире»), Чехова (Нина Заречная в «Чайке») пытаются бороться за свою судьбу, противостоять семье, устоям общества, они ищут в любимом человеке не денег и высокого положения, а понимания и уважения. Поиски любви и необходимость сложного выбора определили поступки героинь многих литературных и кинематографических произведений, в том числе и современных фильмов (например, в фильме «Питер FM» режиссера О. Бычковой, 2006). Размышления над историями жизни героев разных исторических эпох, сравнительно-сопоставительный анализ «национального» взгляда на общекультурные ценности и поиск решения проблемы нравственного выбора способствуют формированию личности иностранных учащихся, развитию их мышления в условиях диалога культур.

Мастерство Островского – драматурга заключается в точности характеристик, данных им героям, которые помогают иностранцам лучше понять суть конфликта в фильме. Харита Игнатьевна «одета изящно, но смело и не по летам», «бойкая женщина», хитрая и предприимчивая, «любит пожить весело». Лариса «одета богато, но скромно», в ней «земного, житейского, тривиального нет... это эфир», но, по выражению Кнурова, «дорогой бриллиант дорогой оправы требует». Мокий Парменыч Кнуров – «из крупных дельцов..., пожилой человек с громадным состоянием», циничен и уверен во власти денег, может предложить Ларисе «такое громадное содержание, что самые злые критики чужой нравственности должны будут замолчать», для него «невозможного мало». Вожеватов – «очень молодой человек», представитель торговой фирмы, «по костюму европеец», прагматик, избегает лишних хлопот и расходов, сильных чувств. Сергей Сергеевич Паратов – «блестящий барин», но в то же время «промотавшийся кутила, развратный человек», для него «ничего заветного нет», найдет выгоду, так все продаст, «миллионную невесту на Ларису Дмитриевну не променяет». Карандышев – просто «небогатый чиновник», но тщеславный и мстительный⁴.

Мастерство актеров, состоит в умении ярко и убедительно воплотить литературные образы на экране, и иностранные студенты безошибочно определяют, кому из экранных персонажей принадлежат характеристики, данные драматургом.

Если в восточной театральной традиции характер персонажей определен масками, то в русской драматургии и кинематографе – это «говорящие» имена, фамилии, названия («жестокий романс», «бесприданница»), топонимы (город Бряхимов, в названии которого подчеркнут национальный, местный колорит, хотя местонахождение его неизвестно). Островский «оживлял» семантику имен. Для пьесы «Бесприданница» характерно использование своеобразной системы образов: имя возвышенной натуры, Ларисы Огудаловой в переводе с греческого – «чайка»; имя Харита имеет цыганское происхождение и означает «прелестная», а фамилия Огудалова происходит от слова «огудать» – обмануть, облапошить. Фамилия Паратов происходит от слова «паратый», что означает «хищник», Кнуров – от слова «кнур» – дикий кабан. Именем жениха Ларисы Юлия Карандышева (имя в честь римского Гай Юлия Цезаря, а фамилия – символ чего-то маленького и незначительного) автор подчеркивает несовместимость желаний с возможностями этого героя⁵.

Местом действия драмы становится живущий «постарине» волжский город Бряхимов, быт в котором подчинен привычным ежедневным ритуалам: обедня, вечерня, долгие чаепития возле самоваров, затем город накрывает ощущение «первой тоски», сменяемой прогулками (Кнуров «каждое утро бульвар-то меряет взад и вперед, точно по обещанию»)⁶.

Вид на Волгу, большое пространство, леса, села, привлекательность заволжских полей, показанных в фильме и описанных в пьесе, делают этот существовавший когда-то населенный пункт, где живут герои, похожим на Нижний Новгород. В окружении действительно существующих реалий события фильма становятся не просто плодом фантазии автора, а приобретают для зрителя черты достоверности произошедшей трагедии.

Композиция фильма, построенная вслед за пьесой в классическом стиле, от экспозиции и завязки сюжета к постепенному развитию действия, кульминации и трагической развязке, способствует нарастанию душевного напряжения у зрителей. Временной интервал действия ограничен одним днем. Благодаря последовательной линейности композиционного построения раскрывается мотивация поступков персонажей, которая становится хорошо понятной и объяснимой для зрителей, осознающих, что люди поступают так или иначе не только в силу своих психологических особенностей, а еще и по причине влияния социальной среды.

Актерская пластика, смена планов, воплощение в видеоряде интонации литературного источника и индивидуальность авторской манеры – все эти элементы киноязыка не только вызывают эмоциональный отклик, но и передают самую широкую информацию от знания о конкретном предмете до глубин подтекста. В результате достигается понимание иностранцами фильма, если даже звучащий текст из-за недостаточного знания языка оказывается слишком трудным для их восприятия.

Звукозрительный синтез кино, яркость и достоверность изображения создают ту основу, на которой строится освоение реальной иноязычной действительности во взаимосвязи с профессиональной подготовкой учащихся. Так, гидротехникам будут интересны дополнительные сведения о водных ресурсах России и о бассейне великой русской реки Волги, самой длинной в Европе. Будущие художники углубят профессиональные знания, знакомясь с творениями мастеров кисти, созданными на берегах знаменитой реки (картинами И. Левитана «Свежий ветер. Волга», И.Е. Репина «Бурлаки на Волге», В.И. Сурикова «Степан Разин», Б.М. Кустодиева «На Волге», А.К. Саврасова «Могила на Волге» и др.). Действенным фактором адаптации иностранных учащихся в новом социокультурном пространстве может явиться творческая и проектная деятельность учащихся – создание театрализованных представлений на основе просмотренного киноматериала и литературного текста, знакомство с русской музыкальной культурой, разучивание романсов (прозвучавшего в фильме «Жестокий романс» и использованного А.Н. Островским в пьесе – «Не искушай меня без нужды...» и др.).

Примечания

¹ Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии. URL: <https://universitas.hse.ru> (дата обращения: 13.09.2017).

² Логинова В.Г. Художественный фильм в обучении речи // Русский язык за рубежом. 1985. № 1. С. 14.

³ Шершавицкая В.Д. О понимании иностранными учащимися диалогов художественных фильмов. М.: МГУ, 1979. С. 89.

⁴ Исакова И.Н. Собственные имена в пьесах А.Н. Островского «Гроза» и «Бесприданница». URL: <http://www.philol.msu.ru> (дата обращения: 12.09.2017).

⁵ Островский А.Н. Пьесы. М.: Детская литература, 1973. С. 93–164.

⁶ Там же. С. 96.

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF CINEMATOGRAPHY AND PROBLEMS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

In the article on the basis of works of Russian cinematographic and literary classics problems of formation of socio-cultural and linguacultural competencies of foreign students are considered, ways of improving their professional training are outlined in terms of studying a broad context of Russian culture, ways of involving foreign students in creative activity are determined in order to improve their adaptation in the multicultural educational space.

Keywords: cinematography, sociocultural adaptation, linguacultural competence

Степаненко Елена Викторовна,

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный технический университет», Россия,
Stepanenko.EI@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье обсуждаются вопросы разработки и использования тестовых заданий при подготовке иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Приводится обзор форм тестовых заданий, особенности использования средств реализации тестовых заданий. Рассматриваются особенности использования различных форм тестовых заданий на различных этапах обучения иностранных граждан.

Ключевые слова: тестирование, русский язык как иностранный, научный стиль речи.

Современные информационные технологии с каждым днём всё активнее внедряются во все сферы жизни и деятельности человека. И образование не является исключением. В частности, явно прослеживается бурное развитие компьютерного тестирования¹. Это связано как с повсеместным использованием разнообразных тестов, которые используются практически на всех этапах процесса обучения, так и с широкими возможностями по использованию различных специализированных тестовых систем и оболочек.

Использование тестового метода для организации контроля качества обучения на различных этапах обладает такими преимуществами², как: технологичность; точность оценки; наличие общих для всех испытуемых правил проведения испытаний и правил интерпретации результатов; хорошая сочетаемость метода с современными образовательными технологиями и другие.

В процессе планирования этапов контроля знаний в процессе реализации учебного процесса необходимо сначала определить те формы контроля, которые в данной группе обучаемых целесообразно будет проводить в форме тестов или тестовых заданий. Выделяют четыре этапа контроля знаний: исходный (предварительный), текущий, рубежный и итоговый контроль³. При чётком различии понятий теста и задания в тестовой форме рекомендуется для получения объективных результатов итогового контроля применять тесты, а в целях активизации текущей учебной деятельности применять совокупности тестовых заданий⁴.

К традиционным и популярным в использовании тестовым заданиям можно отнести следующие задания:

- 1) открытого типа – дополнения и задания свободного изложения;
- 2) закрытого типа – альтернативные ответы, множественный выбор, восстановление соответствия и восстановления последовательности⁵.

Кроме того, набирают популярность и такие инновационные формы, как задания на основе применения технологии «hot spot» (выбор положения курсора на экране), задания на выбор из «выпадающего меню», задания с включением мультимедиа, задания на основе применения технологии «drag and drop» (перемещение графического объекта на экране) и многие другие⁶.

Разнообразие форм тестовых заданий предполагает наличие удобных в освоении и использовании средств для их создания и использования, что не всегда бывает доступно всем желающим.

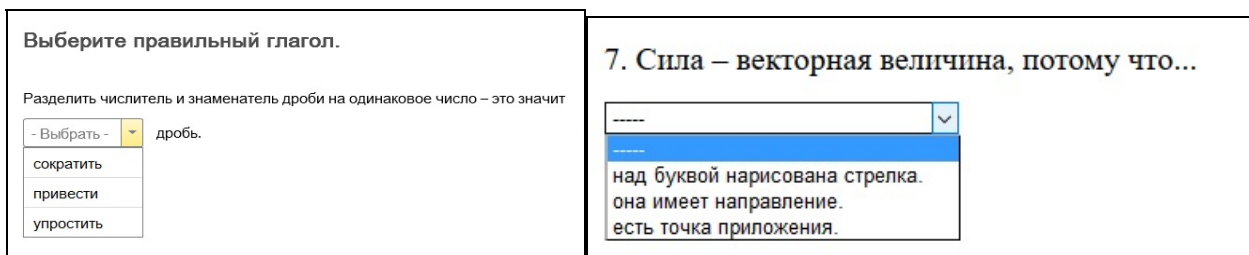
Существует множество различных сервисов для создания тестовых заданий и тестов в сети Интернет, но их использование может быть сопряжено с определёнными трудностями. При наличии уверенных знаний технологий html, java script и навыков программирования возможна самостоятельная реализация отдельных форм тестовых заданий. Так при создании мультимедийных пособий для иностранных граждан, проходящих подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке по вводным курсам физики⁷, химии⁸, математики⁹ средствами html и java script были реализованы такие формы тестовых заданий, как альтернативные ответы, дополнение (запись слова), выбор из выпадающего меню, доступные при работе с указанными мультимедийными пособиями в web-формате.

Ещё большие навыки программирования требуются при создании тестовых оболочек средствами языков программирования и СУБД. Здесь также возникает необходимость решения проблемы выбора формата хранения исходных данных для тестовых заданий и использования принципов сокрытия исходных данных от тестируемых. Самой простой в реализации в данном случае является такая форма заданий закрытого типа, как альтернативные ответы.

При использовании же такой система создания тестов и анкет, как ISpring, решаются многие обозначенные проблемы. Эта система позволяет создавать тестовые задания многих из приведённых ранее форм и сохранять тесты в различных форматах в зависимости от вариантов их дальнейшего использования.

Так, разработанные для мультимедийного учебного пособия по вводному курсу математики комплексы тестовых заданий, активно апробируются¹⁰ при подготовке иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке в Тамбовском государственном техническом университете. Тестовые задания используются как для промежуточного (текущего) контроля по отдельным темам, по отдельным разделам, так и для итоговой проверки по всему вводному курсу.

На начальном этапе изучения дисциплин в рамках вводного курса наиболее сложными (из опыта преподавания) для иностранных граждан являются задания открытого типа на заполнение пропусков. Это объясняется тем, что обучаемые ещё не знакомы со всеми правилами орфографии русского языка и не владеют в полной мере нужными грамматическими конструкциями. В тоже время такие задания закрытого типа, как на выбор из выпадающего меню (рис. 1), альтернативные ответы, множественный выбор являются на начальном этапе более оправданными. Кроме того, подобные задания позволяют отслеживать динамику усвоения изучаемых понятий.



а) Реализация средствами iSpring

б) Реализация средствами html

Рис. 1. Выбор из выпадающего меню

При изучении курса информатики оправданным является использование тестовых заданий с множественным выбором. Это связано с тем, при наличии достаточно большого объёма терминов (названия устройств компьютера, виды и формы представления информации и др.) возможно их распределение на группы по различным принципам. И точное понимание используемых понятий является залогом успешного выполнения предлагаемых тестовых заданий.

По способу получения информация бывает...

звуковая

символьная

зрительная

обонятельная

осязательная

видеoinформация

графическая

вкусовая

Рис. 2. Множественный выбор

При разработке тестовых заданий для итогового контроля по изучаемой дисциплине возможно использование и других форм, таких, как заполнение пропусков, восстановление соответствия (рис. 3) и порядка (рис. 4) и т.д.

Определите названия элементов блок-схемы.

Процесс	
Ввод-вывод	
Подпрограмма	
Ветвление	

Рис. 3. Восстановление соответствия

Укажите порядок этапов решения задач на компьютере.

1. Тестирование и отладка программы.
2. Математическое моделирование.
3. Алгоритмизация.
4. Постановка задачи.
5. Программирование.
6. Анализ результатов решения задачи.

Рис. 4. Восстановление порядка

Также важной особенностью разработки тестовых заданий для использования при обучении иностранных граждан русскому языку и научному стилю речи является использование ограниченного набора языковых конструкций и минимума необходимых слов. Эту особенность необходимо учитывать как при составлении вопросов, так и при составлении ответов (особенно неправильных вариантов). Здесь следует отметить такие моменты, как непонимание текста вопроса или ответа и угадывание правильного ответа при наличии большого количества незнакомых слов.

Ещё одним немаловажным аспектом использования тестовых заданий при подготовке иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке является вопрос возможности использования переводчиков, в частности электронных. Так для проверки усвоения понятий, изученных в отдельной теме (отдельном разделе) не допускается использование переводчика при выполнении тестовых заданий.

Вопросы открытого типа на ввод текста для иностранных граждан, изучающих русский язык, являются одними из самых сложных, поскольку наличие грамматической ошибки в написании слова приводит к неправильному ответу на вопрос тестового задания. В этом случае будет целесообразным допустить использование тестируемым словаря для проверки правописания слов. Но, при использовании тестов с ограничением по времени процесс поиска нужного слова может занять всё время, отведённое на ответ.

В заключении следует отметить, что тестирование как одна из форм организации контроля в процессе обучения используется достаточно активно, в том числе и при обучении на русском языке как неродном. Но использование тестовых форм контроля в процессе обучения иностранных граждан не может заменить такие формы, как аудирование, чтение и пересказ текста и другие, т.е. формы контроля, предполагающие непосредственный контакт обучаемого с преподавателем.

Примечания

¹ *Полухрониди А.Х.* Направления инноваций при разработке компьютерных форм тестовых заданий / А.Х. Полухрониди // Среднее профессиональное образование. М., 2014. №4. С.55

² *Белоус В.В.* Тестовый метод контроля качества обучения и критерии качества образовательных тестов. Обзор / В.В. Белоус, А.С. Домников, А.П. Карпенко // Наука и образование. 2011. № 4. [Электронный ресурс] Название сайта: [Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана]. URL: <http://technomag.edu.ru> (дата обращения: 15.06.2017). С. 1.

³ Там же. С. 7.

⁴ *Кочанова, А.А.* Применение тестовых заданий на уроках: метод. указания / А.А. Кочанова. Ухта: УГТУ, 2015. С. 3.

⁵ Там же. С. 4

⁶ *Полухрониди А.Х.* Указ. соч. С.57

⁷ *Степаненко, И.Т.* Физика. Вводный курс [электронный ресурс, мультимедиа]: учебное пособие / И. Т. Степаненко, Е. В. Степаненко. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

⁸ *Шейна О.А.* Химия [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебное пособие / О. А. Шейна. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО "ТГТУ", 2015. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с экрана. ISBN 978-5-8265-1476-4. URL: <http://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2015/sheina> (дата обращения: 20.06.2017).

⁹ Математика. Вводный курс [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебное пособие / Е.В. Степаненко, И.Т. Степаненко, Т. В. Губанова, Н. Ю. Федорова. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2016. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

¹⁰ *Федорова Н.Ю.* Использование мультимедийного тестирования при обучении математике иностранных слушателей / Н.Ю. Федорова // Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-методической конференции. 29–30 марта 2017 г. Н. Новгород: ННГУ, 2017. С. 100.

FEATURES OF REALIZATION OF TESTING IN TEACHING FOREIGN NATIONALS GENERAL THEORETICAL

The article discusses the development and use of tests in preparation of foreign citizens for the development of professional educational programs in the Russian language. Provides an overview of the forms of test tasks, the features of the implementation of the test tasks. The features of the use of different forms of test items at various stages of training for foreign citizens.

Keywords: testing, Russian as a foreign language, scientific speech style

Степаненко Игорь Тимофеевич,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный технический университет», Россия,
ask-igor@yandex.ru

ТРУДОВАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИИ – РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ

Рассмотрены данные о миграции иностранных граждан в Тамбовской области. Приведены статистические данные по миграции иностранных граждан в Тамбовской области. Определены наиболее многочисленные группы иностранных граждан, прибывающих в область. Подтверждены основные проблемы социально-культурной адаптации иностранных граждан. Подчёркнута важность информированности иностранных граждан.

Ключевые слова: иностранные граждане, миграция, адаптация, статистика.

Для Тамбовской области и г. Тамбова актуальными причинами увеличения количества иностранных граждан являются трудовая миграция и нарастающие темпы глобализации системы высшего образования в современном мире, которые постепенно превращают её в многомиллиардную индустрию, вовлекающую в себя всё больше иностранных студентов. Количество иностранцев, выбравших Тамбовскую область для отдыха и путешествий, или по службе незначительно. Также Россия продолжает оставаться центром притяжения для граждан из стран бывшего СССР, что в полной мере относится и к Тамбовской области. Увидеть на улицах г. Тамбова иностранца – это обыденное явление.

По данным Федеральной службы государственной статистики¹ в Российскую Федерацию в 2015 году прибыли 598 617 человек по экономическим, политическим и личным обстоятельствам. В основном это жители республик бывшего Советского Союза. Основное количество прибывших составляли жители Украины, Узбекистана и Казахстана. Количество прибывших в РФ значительно больше количества выбывших (353233 человек).

Количество поездок граждан стран дальнего зарубежья и стран ближнего зарубежья с целью туризма на территорию РФ за первый квартал 2015 года составило 1 527 160 и 17 746 013 человек, и за 1 квартал 2016 года – 1 483 893 человек 16 036 636 человек соответственно.

Численность иностранных студентов, обучавшихся по программам высшего образования в государственных и муниципальных образовательных организациях высшего образования Российской Федерации (на начало учебного года) в 2015/2016 академическом году составила 145505 человек (6,4% от общего числа студентов в Российской Федерации) и в частных образовательных организациях высшего образования Российской Федерации – 6935 студентов².

Большая часть из них приходится на студентов из стран бывшего СССР (79,2% от числа иностранных студентов)³. В основном иностранные студенты дальнего зарубежья прибыли из Азии, Северной и Южной Африки и Ближнего Востока (91,2%).

На контрактной основе на платных местах учится 69% иностранных студентов.

Наибольшее количество студентов учится в РУДН, других вузах г. Москвы, Томске, Новосибирске, Санкт-Петербурге. В ведущих вузах обучается 24% всех иностранных студентов.

В Тамбовской области по данным Территориального органа федеральной службы государственной статистики по Тамбовской области в 2015/2016 г. численность студентов в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования составляла 26322 человек⁴.

В Тамбовской области и г. Тамбове в 2016/2017 г. обучалось⁵ 2889 человек, что составляет 10% от общего числа студентов вузов Тамбовской области. В целом такой результат можно назвать неплохим. Высокое качество образования в вузах России является одним из факторов того, что с каждым годом растёт число иностранных студентов. Правительство уделяет этому вопросу особое внимание. К тому же, чем больше студентов из других стран, тем выше вуз оценивается по критериям международных рейтингов.

Количество иностранных трудовых мигрантов в Тамбовской области по данным Тамбовстат⁶ в 2014 году составило 7200 человек. Оформлено разрешений на работу в 2015 году 214 559, а в 2016 году 149 013. Оформлено патентов 1 788 201 в 2015 году, а в 2016 году – 1 510 378.

Число иностранных граждан, прибывающих в Тамбовскую область с деловыми визитами, а также для отдыха и путешествий невелико.

Данные статистики говорят о том, что Тамбовская область достаточно привлекательна для иностранных граждан, целью которых является получение заработка и получение образования в высших учебных заведениях.

И если перспектив для увеличения числа трудовых мигрантов в Тамбовской области немного, то доля иностранных граждан, желающих получить высшее образование, может возрасти. Квоту иностранных студентов в России планируется увеличить на 50 тысяч мест. Ещё большую привлекательность вызовет преподавание программ на английском языке. Сейчас некоторые слушатели подготовительных отделений уезжают учиться в другие города, чтобы получить образование на английском языке⁷.

У этих двух групп иностранных граждан есть ряд проблем. Некоторые проблемы совпадают, другие специфические. Но в любом случае должен быть реализован процесс приспособления человека к предписанным общественным нормам и ролям. Должно быть достигнуто соответствие между субъектом и окружающей его социальной средой. Это проблемы социальной адаптации: культурной, коммуникативной и бытовой⁸.

Языковая проблема является одной из главных проблем. Особенно остро языковая проблема стоит перед иностранцами, которые хотели бы окончить вуз. Большинство занятий ведётся на русском языке. В вузах Тамбовской области созданы подготовительные отделения, которые проводят обучение по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Это предвузовская подготовка к обучению в Российском высшем учебном заведении на русском языке. По окончании обучения выдаётся соответствующий документ. Конечно же, в процессе обучения они, уже студенты вузов, сталкиваются с языковыми проблемами при усвоении учебного материала на лекциях, при овладении терминологии по выбранной специальности и т.д.

В меньшей степени эта проблема касается трудовых мигрантов. Но иностранные граждане имеют право осуществлять трудовую деятельность у юридических лиц и индивидуальных предпринимателей только при наличии разрешения на работу, выданного УВМ УМВД России по Тамбовской области⁹. Одним из требований для получения патента является нали-

чие документа, подтверждающего владение иностранным гражданином русским языком, знание им истории России и основ законодательства Российской Федерации. При отсутствии документа, подтверждающего владение иностранным гражданином русским языком, знание истории России и основ законодательства Российской Федерации, иностранный гражданин может сдать экзамен в университетах Тамбовской области и в Центре социальной адаптации трудовых мигрантов г. Тамбова.

Вторая проблема по востребованности, а не по сложности решения, – проблема проживания (общежитие, аренды квартиры или дома). Для студентов в основном проблемы решаются достаточно быстро, жилой фонд университетов на удовлетворительном уровне справляется с размещением прибывающих иностранных граждан. У трудовых мигрантов поиск жилья вызывает гораздо большие трудности. Это связано также с тем, что большинство трудовых мигрантов уже имеют семьи. И местное население с большой неохотой сдаёт в аренду своё жильё.

Для граждан из стран с жарким климатом проблемой является климатическая адаптация. И данная проблема становится в один ряд с проблемой условий проживания. Хотя, с удивлением часто замечаешь, когда зимой при морозе более -15° идёт человек без головного убора. И это иностранец. Проблем с отсутствием средств на тёплую одежду обычно не бывает.

И, конечно же, культурная адаптация как процесс освоения культурных ценностей и особенностей жизненного уклада для комфортного пребывания в чужой культуре. В университетской среде изучение культуры страны проживания напрямую входит в учебный процесс. Созданы интерклубы, студенческие клубы, студенты активно вовлекаются в социально-культурную жизнь вузов, организуются различные тематические экскурсии и мероприятия, дни национальной культуры и т.д.

Культурная адаптация трудовых мигрантов в плановом порядке реализована быть не может. В основном это уже взрослые люди, со сложившимися жизненными устоями, более консервативные в своих вкусах. Также определённую роль играет опасение в одиночку посещать массовые мероприятия.

На всех этапах адаптации иностранные граждане должны контактировать с органами местной и государственной власти.

Процесс адаптации иностранных граждан многовекторный. В первые месяцы пребывания психика людей может не справляться с большим объёмом новой информации. В совокупности с климатической адаптацией это может и приводит к возникновению различных болезней, психических расстройств¹⁰.

Решение проблем, описанных выше, должно быть многогранным. На местном уровне должна быть создана модель взаимодействия населения и органов власти с иностранными гражданами. Крайне важную роль играет информированность иностранных граждан. Иностранцы должны получать информацию о направлениях деятельности учреждений и организаций области, в которой заинтересованы не только сами иностранные граждане, но и органы местной власти. Эта информация должна быть доступна иностранцам как на этапе принятия решения о прибытии в Тамбовскую область, так и после прибытия в область для осуществления трудовой деятельности или учёбы. Автору представляется крайне важным создание интернет-портала для иностранных граждан с целью улучшения имиджа региона и популяризации бренда вузов Тамбовской области.

Примечания

¹ Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/apps/6ec1b4004a47e110a974abf75a2eeced (дата обращения: 20.06.2017).

² Россия в цифрах. 2016: Крат. стат. сб. / Росстат. М., 2016. 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/doc_2016/rusfig/rus16.pdf (дата обращения: 20.06.2017).

³ Академическая мобильность иностранных студентов в России / Факты образования. Вып. № 7. (июль 2016). [Электронный ресурс]. URL: <https://ioc.hse.ru/data/2016/07/13/1116424276/ФО7.pdf> (дата обращения: 20.06.2017).

⁴ Территориальный орган федеральной службы государственной статистики по Тамбовской области. 2 июня 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: http://tmb.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmb/resources/bee44b8048ccdde798cfd8f7eaa5adf2/obr_15.pdf (дата обращения: 20.06.2017).

⁵ В Тамбове. [Электронный ресурс]. URL: <http://vtambove.ru/news/society/147080/> (дата обращения: 20.06.2017).

⁶ Статистический ежегодник, 2015: Стат. сб. / Тамбовстат. Тамбов, 2015. 140 с. [Электронный ресурс]. URL: http://tmb.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmb/resources/797d5e804b63cbe4a47aa6381936f153/Egegod_krat_2015.pdf (дата обращения: 20.06.2017).

⁷ Телеканал «Россия – Культура» [Электронный ресурс]. URL: http://tvkultura.ru/article/show/article_id/165150/ (дата обращения: 20.06.2017).

⁸ Дрожжина, Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии / Д.С. Дрожжина // Эмпирические исследования. Universitas. Том 1. № 3. С.33–47. [Электронный ресурс]. URL: https://universitas.hse.ru/data/2014/01/10/1341074388/адаптация_иностраннных_студентов.pdf (дата обращения: 20.06.2017).

⁹ Управление МВД России по Тамбовской области [Электронный ресурс]. URL: <https://68.мвд.рф/> (дата обращения: 20.06.2017).

¹⁰ Шеина, О.А. Проблемы адаптации иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки / О.А. Шеина // Электронный научный журнал. М.: ООО "АР-Консалт", 2011. №1 (1). С.282–286.

Stepanenko Igor Timofeevich,

Federal state budgetary educational institution of higher education
«Tambov State Technical University», Russia

LABOR AND EDUCATIONAL MIGRATION – REGIONAL PROBLEMS OF ADAPTATION

The data on migration of foreign citizens in the Tambov region are considered. Provides statistical data on migration of foreign citizens in the Tambov region. The most numerous groups of foreign citizens coming to the area. Confirmed by basic problems in socio-cultural adaptation of foreign citizens. The importance of awareness of foreign citizens.

Keywords: foreign nationals, migration, adaptation, statistics.

Степанова Надежда Сергеевна,

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Россия,
ns-kursk@yandex.ru;

Амелина Ирина Олеговна,

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Россия,
amelina.i.o@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

В статье раскрывается воспитательный потенциал внеаудиторных мероприятий для иностранных обучающихся подготовительного факультета. Определяется их роль в процессе социализации и интеграции иностранных граждан в образовательное поликультурное пространство университета, в развитии их эстетической компетентности. Анализируется воспитательная деятельность вуза, направленная на формирование духовно развитой, физически здоровой личности, на создание условий для самореализации, на повышение мотивации к получению качественного образования.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство университета, внеаудиторная деятельность, социализация, самореализация, воспитание.

Экспорт образовательных услуг, рост международной академической мобильности приводят к тому, что в Российскую Федерацию с целью получения высшего образования приезжают граждане из многих стран мира. Для повышения эффективности образовательного процесса, его привлекательности и доступности иностранным обучающимся важной зада-

чей российских вузов становится работа, направленная на адаптацию инофонов на довузовском этапе к новым условиям жизни и учебы: «Процесс адаптации как специфический момент в развитии и становлении личности иностранного студента имеет особое значение, так как правильная ориентация в системе поведения надолго определяет «лицо студента», судьбу его развития, а также формируется социально-психологическая общность студенческого коллектива»¹. Так уже на этапе довузовского обучения определена важная роль социализации и интеграции иностранных обучающихся в образовательное поликультурное пространство университета, воспитание у них нравственных, культурных и деловых качеств.

Помимо языковых (различия систем языков) и дидактических (различия педагогических систем) проблем, иностранным гражданам приходится преодолевать психологические, моральные, социокультурные и иные трудности, возникающие в процессе привыкания к жизни в другой стране, поэтому интеграция иностранных обучающихся предполагает формирование необходимого комплекса знаний о другом менталитете, о других формах поведения. Несомненно, важны установки воспитательной деятельности российского вуза, направленные на формирование духовно развитой, физически здоровой личности, развитие у иностранных обучающихся социальных компетенций, создание условий для самореализации личности, повышение мотивации к получению качественного образования.

В этих условиях повышается значение такой составной части образовательной программы, как внеаудиторная работа с иностранными обучающимися, которой в ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (ЮЗГУ) уделяется серьезное внимание. Внеаудиторная деятельность представляет собой педагогически целесообразную организацию свободного времени, которая не только обеспечивает приобретение специальных знаний, навыков и умений, но и способствует развитию личностных качеств, реализации склонностей и способностей². К важным методическим принципам организации внеаудиторной работы относятся принципы учета уровня языковой подготовленности обучающихся и преемственности внеаудиторной деятельности с аудиторными занятиями русским языком как иностранным, межпредметных связей, учета психовозрастных, индивидуальных особенностей обучающихся, активности, связи с реальной жизнью, вариативности, учета родной культуры иностранных обучающихся.

Внеаудиторная деятельность выступает как совокупность факторов внешнего характера, активизирующих и стимулирующих познавательную и творческую деятельность иностранных обучающихся с целью «запуска» саморазвития через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, деятельности самоосуществления; с целью оказания помощи молодому человеку в понимании себя, в представлении, предъявлении себя самому себе и предъявлении себя другим³. На подготовительном этапе обучения внеаудиторная деятельность играет важную роль как в адаптации инофона к среде жизни в неродной стране, так и в становлении, идентификации его личности.

Основными формами организации внеаудиторной работы, проводимой ФГБОУ ВО «ЮЗГУ» с иностранными обучающимися на довузовском этапе, являются праздники, соревнования, конкурсы, олимпиады, концерты, экскурсии и другие лингвокультурологические мероприятия.

Знакомство иностранных обучающихся с праздниками современной России, такими как Новый год, Праздник Весны и Труда, День Победы и др., дает возможность представить им культуру русского народа, его традиции и обычаи. Дружелюбная атмосфера обеспечивает положительный настрой иностранных обучающихся, побуждает их к взаимодействию как с русскими, так и с иностранными гражданами. Предметом гордости и фотосессий становится участие в первомайской демонстрации, так как во главе колонны ФГБОУ ВО «ЮЗГУ» вслед за российским триколором, который несут десять девушек в традиционных костюмах Курской губернии, идут иностранные студенты университета в национальных костюмах, несущие государственные флаги своих стран – более чем 50 стран мира. Потрясение вызывает акция «Бессмертный полк», особенно когда иностранные обучающиеся видят ее своими гла-

зами и понимают ее смысл. С интересом обучающиеся из стран Азии, Африки, Латинской Америки принимают участие в традиционных зимних русских забавах на театрализованном университетском празднике «Широкая масленица» – катаниях, перетягивании каната, перестрелке снежками, горелках, хороводах, дегустируют блины с разными начинками. Так праздник как форма внеаудиторной деятельности знакомит с моделями поведения народа, его ценностями, погружает иностранного студента в иную социокультурную среду, в которой ему предстоит жить в течение определенного времени и в которой он находит новые ориентиры.

В процессе совместного участия в программе внеаудиторных мероприятий подготовительного факультета для иностранных граждан института международного образования ЮЗГУ (Дни независимости разных стран, Фестиваль национальных культур «Мир – это мы!», Неделя национальной кухни, День боливера – соревнование на самую красивую шляпу и др.) иностранные обучающиеся имеют возможность знакомиться с государственными и народными праздниками, культурой, традициями других стран и таким образом осваиваться в поликультурном пространстве университета.

В рамках целостной системы эстетического, духовно-нравственного воспитания одним из важных мероприятий, способствующих повышению мотивации к получению качественного образования, является проведение Университетской олимпиады по русскому языку как иностранному в форме соревнования-концерта. Основные задачи Олимпиады – обогащение иностранных обучающихся знаниями о культуре, истории, традициях России; оценка коммуникативной компетенции иностранных студентов, говорящих на русском языке; создание условий для формирования толерантной поликультурной личности, осознающей свою национальную идентичность; оказание помощи в преодолении межкультурного барьера, воспитание уважения к различным культурам. Олимпиада – сложное двухэтапное мероприятие: I тур позволяет выявить иностранных обучающихся, имеющих наиболее высокий уровень владения русским языком в группе и на курсе, во II туре в борьбу вступают команды. Команды формируются в результате жеребьевки. В состав одной команды могут входить 6–10 человек – иностранные обучающиеся подготовительного факультета, разных курсов бакалавриата, магистратуры. Каждую команду курирует преподаватель, координирующий подготовку иностранных обучающихся. Предметом Олимпиады является командная творческая программа, включающая конкурс сюжетной композиции, поэтический конкурс, музыкальный конкурс. Оцениваются также название команды, девиз, костюмы, творческое и актерское мастерство, командный дух, воля к победе. Значимым этапом в организации мероприятия является подготовка к нему: в процессе репетиций, творческих споров, поисков репертуара и оригинальных решений, фонограмм, текстов, костюмов происходит социализация иностранных обучающихся, их интеграция в поликультурное пространство университета, духовно-нравственное и эстетическое воспитание, «погружение» в реалии иноязычной среды, подкрепленное эмоциональным восприятием, что способствует развитию навыков и умений взаимодействия представителей разных лингвосоциумов⁴. Олимпиада помогает расширить круг общения, приобрести новые знакомства, найти друзей разных национальностей (в том числе и русских студентов, помогающих в подготовке и проведении мероприятия), с которыми можно разделить интересы, провести свободное время, оказать или получить при необходимости помощь. Так Олимпиада способствует развитию способности и готовности к сотрудничеству, а также ответственности, самостоятельности, способности к самоанализу, то есть качеств, обеспечивающих успешную социализацию в образовательной среде российского вуза.

Важным стимулом в саморазвитии и самореализации является участие в таких мероприятиях, в которых иностранные обучающиеся могут продемонстрировать свои артистические умения, например, блеснуть мастерством в «Звездопаде талантов» – традиционном конкурсе ФГБОУ ВО «ЮЗГУ», в котором студенты «нетворческого» вуза демонстрируют творческие таланты, достойные профессиональной сцены.

Историко-культурные и природные достопримечательности России представляют собой значимый ресурс, который востребован как педагогами, так и иностранными обучающимися. ФГБОУ ВО «ЮЗГУ» в качестве экскурсий организует посещение музея университета, Курского областного краеведческого музея, Курской государственной картинной галереи им. А.А. Дейнеки, спектаклей Курского государственного драматического театра им. А.С. Пушкина, поездки в другие города области, страны (Москва, Санкт-Петербург, Белгород, Тула, Железногорск, Рыльск и др.). На обзорных экскурсиях иностранные граждане знакомятся с памятниками истории и культуры Курска и Курской области (музей-усадьба «Марьино», Коренная пустынь, Михайловский горно-обогатительный комбинат и др.), получают связанные с ними сведения об истории, людях, их достижениях. Это дает возможность проявить и проверить на практике полученные навыки: навыки аудирования, когда необходимо воспринимать информацию от гида или преподавателя, а также говорения, когда надо что-то уточнить или задать интересующий вопрос. При этом экскурсии не только расширяют страноведческие, социокультурные знания, являясь групповой формой деятельности, в которой иностранные студенты на довузовском этапе все еще сталкиваются с языковым барьером, экскурсия требует от участников организованности и взаимодействия, тем самым способствуя социализации и лучшему пониманию иной культуры.

Таким образом, внеаудиторные мероприятия являются неотъемлемой частью образовательного процесса, способствующей психологической, социальной и культурной адаптации иностранных граждан. Располагая большими возможностями для удовлетворения запросов и потребностей каждого студента, внеаудиторная деятельность способствует развитию сознательного стремления обучающихся к изучению русского языка, их творческих способностей, культуры мышления, она мобилизует внимание и память, воспитывает чувство ответственности, командные умения и приучает к самостоятельности. Более того, внеаудиторная работа обеспечивает успешную социализацию и адаптацию в новых условиях жизни, помогает расширить круг общения, приобрести новые знакомства, найти друзей разных национальностей. Внеаудиторная деятельность представляет собой средство интеграции иностранных обучающихся в образовательное поликультурное пространство университета, создающее атмосферу дружбы, толерантности и взаимного уважения, стимулирующее сознательное освоение русской культуры, обогащающее духовный мир иностранных обучающихся, развивающее духовно-ценностные ориентации на основе общечеловеческих ценностей.

Примечания

¹ *Гладуш А. Д., Трофимова Г. Н., Филлипов В. М.* Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России. М.: РУДН, 2008. С. 57.

² *Холод Н. И., Егорова О. С.* Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 108–113.

³ *Зыкова Е. М.* Внеаудиторная деятельность студентов в контексте ориентирования на творческое самовыражение // Проблемы современной аграрной науки: мат-лы междунаrod. заоч. науч. конф. / отв. за вып. А. А. Кондрашев, Ж. Н. Шмелева. Краснояр. гос. аграр. ун-т. Красноярск, 2015. С. 183–186.

⁴ *Боженкова Н. А., Романова Н. Н., Амелина И. О.* Коннотативная составляющая единиц разговорной лексики в устной деловой коммуникации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 4. С. 15–21.

Stepanova N.S.,
Southwest State University;
Amelina I.O.,
Southwest State University

INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS INTO THE POLYCULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

The article dwells on the educational potential of extracurricular activities for foreign students of the preparatory faculty. Their role in the process of socialization and integration of foreign citizens into the educational polycultural space of the university, in the development of their aesthetic competence is determined. The educational activity of the university aimed at forming a spiritually developed, physically healthy person, creating conditions for self-realization and increasing motivation for obtaining quality education is analyzed.

Keywords: policultural educational space of the university, extracurricular activities, socialization, self-realization, education.

Стефанский Евгений Евгеньевич,
Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева, Россия,
estefanski@rambler.ru

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ КИНОУРОКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В докладе представлен опыт проведения киноуроков на материале фильма «Время первых» (для слушателей инженерного профиля), а также спецкурса об экранизациях поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» (для зарубежных студентов-русистов в рамках летней школы русского языка). Автор демонстрирует, как в процессе киноуроков решается целый комплекс задач. Для студентов инженерного профиля это развитие навыков аудирования, расширение запаса общеупотребительной, терминологической, лексики. Для студентов-филологов – проблема «перевода» с «языка» литературы на «язык» кино, визуализация многих реалий русского быта XIX века.

Ключевые слова: киноуроки, русский язык как иностранный, инженерные специальности, экранизаций произведений русской литературы.

Киноуроки – эффективная и многоаспектная форма языковых занятий, позволяющая развивать навыки аудирования диалогического текста, визуализировать те или иные понятия и оптимизировать процесс обучения на разных этапах изучения РКИ.

В рамках подфака для слушателей инженерного профиля, планирующих поступать на факультеты, связанные с авиационной и космической техникой, была проведена серия киноуроков, рассказывающих о полете космического корабля «Восход-2», во время которого космонавт Алексей Леонов впервые вышел в открытый космос.

К истории этого полета мы обращались несколько раз на разных этапах обучения.

На подготовительном этапе (приблизительно после 350 часов изучения русского языка) со слушателями был прочитан учебный текст, рассказывающий о выходе А. Леонова в открытый космос. На материале этого текста обобщался такой грамматический материал, как приставочные глаголы движения (*выйти в открытый космос, выйти на орбиту, отлететь от корабля, подлететь к кораблю, войти в люк*), одновременно закреплялись изученные в рамках научного стиля речи сравнительные конструкции типа *в 10 раз больше, на 100 километров выше*, названия физических величин и единиц их измерения (*объем скафандра, скорость 7,7 км/с*), различные конструкции, обозначающие время (*в марте 1965 года, запас кислорода на 20 минут, пробыл в космосе 12 минут*). Прочитав и разобрав учебный текст, студенты посетили уникальный музей авиации и космонавтики нашего университета, где

могли увидеть настоящий скафандр, модель корабля «Восход-2» и схему его полета, а также документальные кадры официальной хроники на эту тему.

Чуть позже (приблизительно после 420 часов изучения русского языка) со студентами был проведен киноурок на основе фрагмента о полете «Восхода-2» из телефильма о С.П. Королеве «Главный». Студенты получили полную распечатку диалогов фрагмента общим объемом около 3 страниц, в котором, в отличие от учебного текста, рассказывалось не только о трудностях, с которыми столкнулся А. Леонов при возвращении на корабль, но и о проблемах при посадке корабля.

В процессе чтения по ролям комментировались незнакомые студентам слова и выражения. Затем демонстрировался фрагмент. Перед студентами ставилась задача на основе текстовой опоры услышать и понять тексты диалогов.

С помощью упражнений отрабатывались глаголы, обозначающие изменение положения в пространстве, которые визуализировались во время просмотра фрагмента (*покинуть корабль, возвращаться в корабль, развернуться на 180 градусов, перевернуться, вращаться*), а также закреплялись изучавшиеся параллельно возвратные глаголы; лексика, обозначающая изменение физических величин (*сбросить, снизить давление, избыток кислорода, скафандр раздулся, разбух*); лексика, обозначающая неисправности (*тормозной двигатель не сработал, отказал*). Значительная часть упражнений была посвящена словообразованию от глагольных существительных (*запас кислорода, отстрел шлюза, вращение корабля, ручное управление, приступаю к снижению*).

Наконец, после выхода на экраны кинофильма «Время первых» (после 600 часов русского языка) студентам была выдана полная расшифровка диалогов фильма. Диалоги читались по ролям и комментировались преподавателем. После этой работы состоялся просмотр фильма в кинотеатре.

После просмотра прошли как уроки развития речи, во время которых студенты отвечали на вопросы преподавателя по содержанию фильма, так и уроки, на которых в упражнениях систематизировалась новая лексика и грамматика с учетом того, что все основные грамматические темы со студентами уже были пройдены.

Студентам предлагалось образовать от ряда глаголов, встречающихся в тексте фильма, причастия и отглагольные существительные, образовать видовые пары, на материале диалогов преобразовать прямую речь в косвенную.

Отрабатывалась системность новой технической лексики с помощью упражнений на подбор антонимов (*автоматическое управление – ручное управление, внешний люк – внутренний люк, давление растет – давление падает*) и синонимов (*снижать скорость = тормозить, выйти из строя = отказать = перестать работать*).

На контрольном занятии студентам был предложен лексико-грамматический тест, проверявший важнейшие речевые модели, которые должны были усвоить студенты благодаря фильму.

По-иному строятся киноуроки в летней школе «Русский язык и культура», которую преподаватели нашего подфака организовывали для зарубежных студентов, закончивших 3–4 курса русистики.

Так, на киноуроках по «Мертвым душам» и их экранизациям сначала читались отрывки из поэмы Гоголя (приезд Чичикова в город N, эпизоды из его детства, его визиты к Манилову и Плюшкину), а затем происходил просмотр соответствующих эпизодов пятисерийного фильма «Мертвые души» (1984, реж. М. Швейцер) и двухсерийного мультфильма «Похождения Чичикова» (1974, реж. Б. Степанцев и В. Данилевич).

Искусствоведческий аспект киноуроков заключался в том, чтобы рассмотреть средства создания образов поэмы и проблему «перевода» произведения с «языка» литературы на «язык» кино.

Рассмотрение этой проблемы начинается с обсуждения жанра «Мертвых душ» как поэмы – лиро-эпического произведения, в котором рассказ о событиях сопровождается автор-

скими лирическими отступлениями. Именно поэтому в киноинсценировке неизбежен образ автора. Но создатели фильма находят и чисто кинематографические способы реализации этого образа. Так, в момент воплощения на экране лирического отступления о двух типах литераторов образ автора раздваивается: появляется белый Гоголь и черный Гоголь. В фильме меняется композиция. Если в поэме биография Чичикова рассказывается в последней, одиннадцатой главе первого тома, то в фильме отдельные эпизоды из жизни главного героя произведения разрывают основное повествование, а автор комментирует их в помещении музея Чичикова, где представлен весь его «вещный мир» – от детских подштанников до серебряного пятака, который бросили Чичикову в лицо его бывшие школьные друзья.

В тех случаях, когда те или иные события передаются не через диалог героев, а через рассказ автора и отдельные реплики персонажей представлены в виде косвенной речи, авторы художественного фильма изображают эти эпизоды, используя прием монтажа. По словам теоретиков современного кино, «монтаж – средство манипулирования зрительским восприятием. Основа киноязыка. Способ выразить нечто такое, что выше каждого кадра в отдельности, – возникает мысль, тенденция, образ»¹

Наиболее показательны в этом отношении эпизоды знакомства Чичикова с чиновниками города N. На экране Чичиков начинает фразу, глядя в глаза одному чиновнику, а заканчивает, обращаясь уже к другому. Так создается впечатление, что Чичиков говорит с чиновниками заученными, отрепетированными фразами, что подтверждается затем знаменитой сценой «примерки» улыбок накануне губернаторского бала.

Другой эпизод, реализованный в фильме приемами монтажа, – биография Плюшкина, которая создана в стилистике немого кино. Познакомившись с соответствующим фрагментом текста поэмы, студенты перед просмотром этого эпизода получают задание – найти 3 образа-символа, на которых построен видеоряд эпизода. После просмотра эпизода, они достаточно легко называют эти символы: *часы* как символ времени, течение которого подчеркивается мелодией, напоминающей тиканье часов; *ключи* как символ богатства и скупости (их количество все время увеличивается) и *окна* как символ света, которые постепенно забиваются досками, причем с помощью монтажа забивание окон перемежается забиванием гвоздей в крышку гроба жены Плюшкина, символизируя превращение дома героя в гроб.

Еще один кинематографический образ-символ визуализирует данный Чичикову совет отца «Все сделаешь и все прошибешь на свете *копейкой*». На экране маленький Павлуша Чичиков, пряча выданную отцом полтину меди, наблюдает за восходом солнца, и вдруг ему кажется, что это встает над землей Копейка.

В процессе чтения фрагментов о Манилове обращаем внимание на соединение в его характере, портрете, вещном мире, манере разговаривать противоположностей. Обычная беседа с претенциозной надписью «Храм уединенного размышления»; книга с вечной закладкой на 14 странице; в одной комнате кресла, обтянутые дорогим шелком, и кресла, покрытые рогожей; сын Фемистоклос, интересующийся пока лишь букашками, которого отец прочит по дипломатической части; мечты, оказывающиеся всегда бесплодными; черты лица, которые «не лишены приятности», но в эту приятность «чересчур передано сахару». Студенты должны назвать доминирующий литературный прием, который использован при создании образа Манилова. Это гротеск.

Предваряя демонстрацию серии мультфильма «Похождения Чичикова», посвященной Манилову, можно обратить внимание студентов, что средствами мультипликации гоголевский гротеск передается наиболее выразительно. Куклы, изображающие героев, создаются как своего рода объемные карикатуры. Авторы мультфильма, визуализируя фразеологизмы *витать в облаках* и *строить воздушные замки*, изображают маниловские мечты как нечто эфемерное, мгновенно исчезающее. В финале мультфильма, визуализируя мечты Манилова о том, как государь «пожалует генералами» его и Чичикова, авторы создают герб Российской империи в виде орла с головами Чичикова и Манилова, гротескно изображая ничтожных людей, из-за которых империя может разрушиться.

Гротескную речевую характеристику Манилова, созданную Гоголем, заостряет актер Юрий Яковлев, озвучивший в мультфильме все роли. Студентам предлагается в процессе просмотра отметить фонетические особенности речи Манилова, которыми «наделяет» его актер. Его Манилов произносит на месте шипящих [ж] и [ш] губные: *Боже* [бóвэ], *прошу* [прафú], а на месте буквы *щ* – [шч’и]: *щи* [шч’и].

Завершая разговор о поэме Гоголя и ее кинематографических интерпретациях, мы обращаем внимание на многозначность ее названия – «Мертвые души», которая по требованию цензуры была сглажена двойным названием – «Похождения Чичикова, или Мертвые души», под которым произведение выходило на протяжении всего XIX века. Внесли свою лепту в актуализацию различных коннотаций слова *душа* и создатели художественного фильма. В самом начале, гуляя по городу, Чичиков замечает городскую доску объявлений, на которой значительное место выделено под объявления о продаже крестьян. На этом месте огромными буквами написано: «Продамъ душу». Поскольку в данной фразе легко восстанавливается адресат – *дьяволу*, она актуализирует дьявольский характер крепостного права.

Примечания

¹ *Кичин В.* Два часа в канализационном люке // Российская газета. 2004, 25 сентября.

Stefanski E.E.,

Samara National Research University named after Academician S.P. Korolyov

THE EXPERIENCE OF CONDUCTING FILM LESSONS WITH DIFFERENT CATEGORIES OF FOREIGN STUDENTS

The report presents the experience of the film lessons on the material of the film “The Time of the First” (for the students of the engineering profile), as well as a special course on the screen version of the poem “Dead Souls” by N. Gogol (for foreign Russian students in the summer school of the Russian language). The author demonstrates, how in the course of the film lessons a whole complex of problems is solved. For engineering students it’s development of listening skills, expanding the stock of common, terminological, lexicon. For students of philology – the problem of “translation” from the “language” of literature to the “language” of cinema, the visualization of many realities of Russian life of the XIX century.

Keywords: cinema lessons, engineering terminology, screening of Russian literature.

Стоянова Мария Леонидовна,

факультет туризма

Чанаккалинского университета, Турция,

Mary.L.Stoyanova@gmail.com

ТИПИЧНЫЙ ТУРЕЦКИЙ СТУДЕНТ: НЕСКОЛЬКО ЗАМЕЧАНИЙ К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ТУРЕЦКОМ ВУЗЕ

В статье представлен краткий обзор некоторых особенностей преподавания русского языка в турецких вузах. Основные выводы сделаны на основе обобщения статистических результатов анкетирования студентов, изучающих русский язык в университете г. Чанаккале (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi), в Турции. Дана характеристика некоторых внешних факторов, лежащих в основе образовательного процесса в турецком вузе: особенностей системы образования и социального устройства общества. На основе анализа имеющихся данных предложены методические рекомендации к преподаванию РКИ в Турции.

Ключевые слова: РКИ, Турция, университет, иноязычная среда обучения, студент.

По данным Комитета по высшему образованию Турецкой республики, в августе 2017 года в стране функционировало 185 высших учебных заведений¹. В некоторых из университетов успешно функционируют кафедры русского языка, выпускающие профессио-

нальных русистов, которые были открыты в XX в.: в 1936 г. – в Анкарском университете; в 1990 г. – в Стамбульском; в 1992 году – в Сельдчукском и т.д.; или сравнительно недавно, уже в XXI веке: в 2004 г. – в Кавказском университете и в Университете Окан. В целом ряде университетов русский язык изучают в качестве второго иностранного – как будущие филологи (в Босфорском университете, в университете Сабанджи и др.), так и нефилологи (в университете Акдениз, в Университете Кастамону и др.).

На статус русского языка вне России существенно влияют текущая общественно-политическая ситуация в мире и связанные с ней особенности взаимоотношений между странами. Немаловажное значение имеет также имидж России в мире. Последствия, связанные с изменениями этих критериев, ощущают все университеты, особенно — частные, где обучение платное. Например, когда осенью 2015 г. обострились отношения между Россией и Турцией, количество желающих изучать русский язык резко упало. Некоторые кафедры, уже получившие в Комиссии по высшему образованию Турции разрешение на научно-образовательную деятельность, так и не смогли набрать нужное количество студентов. В данный момент они существуют только на бумаге.

Государственный университет 18 марта г. Чанаккале был основан в 1992 г., сейчас это один из наиболее крупных университетов Турции. По состоянию на сентябрь 2017 г., количество студентов, магистрантов и аспирантов всех факультетов и филиалов университета составило почти 50 тысяч человек (49791)². Факультет туризма был основан одним из первых, а курс русского языка был введён по просьбам студентов в сентябре 2008 г. Изучение второго иностранного языка (после английского) является обязательным для студентов, и они выбирают один из трёх языков: немецкий, русский или японский. В сентябре 2008 г. русский язык выбрали 75 первокурсников, а в мае 2017 г. общее количество студентов, изучающих русский язык по программе бакалавриата, составило почти 500 человек, с ними работали 4 преподавателя.

Трое из четырёх преподавателей родились и получили образование в СССР и странах СНГ (Россия, Казахстан, Кыргызстан). Для них турецкие студенты – представители иной этнической и лингвокультурной общности. Важным фактором является то, что обучение русскому языку происходит в мононациональных группах и вне России, вне русскоязычной среды общения. Для оптимизации учебного процесса в подобной ситуации необходимо учитывать конкретные лингвокультурные и психолого-педагогические условия преподавания.

Ниже будут рассмотрены факторы, оказывающие существенное влияние на процесс и результат обучения русскому языку турецких учащихся в условиях иноязычной среды обучения.

Особенности системы образования. Образовательная система в Турции регулярно изменяется, с 2012/2013 учебного года в стране действует система «4+4+4». Согласно этой системе, каждый ребёнок должен получить обязательное 12-летнее образование: 4 года в начальной школе, 4 года в средней школе и 4 года в профильном лицее. Начиная со второго класса, все экзаменационные баллы ученика суммируются, и ученик имеет собственный рейтинг, по результатам которого он может быть переведён в более (или менее) престижную государственную школу или лицей. Ученики с самыми высокими баллами даже могут быть зачислены на бесплатное обучение в частные школы (лицеи, университеты), которые дают платное и нередко более престижное образование. Поэтому личный учебный рейтинг очень важен для турецких школьников (и их родителей), и абсолютное большинство детей в выходные посещает дополнительные частные курсы, на которых их готовят к экзаменам.

Все переводные и выпускные экзамены (в том числе и по иностранному языку) на 95% состоят из тестовых заданий закрытого типа с выбором одного ответа из четырёх предложенных. Зачисление в университет происходит по результатам единого государственного экзамена YGS (Yükseköğretim Geçiş Sınavı) и профильного экзамена LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı), и нередко абитуриенты выбирают не профессию своей мечты, а ту специальность в университете, на которую им хватило баллов для поступления. Поэтому, к сожалению, от

студентов факультета туризма преподаватели слышат: «Я хотел бы учиться на врача, но приходится учиться здесь...», «Я мечтал быть журналистом, но поступил на гостиничный бизнес...».

Кроме обязательного 12-летнего обучения, большинство студентов уже после зачисления в университет проходят годовой курс на подготовительном факультете, где изучают английский язык. Немногие студенты, имеющие высокие баллы по английскому языку, поступают сразу на 1 курс университета.

Отметим также, что в государственных образовательных учреждениях количество учащихся в учебных группах очень большое: в начальной школе в одном классе может учиться 40-45 человек, а иностранный язык в университете студенты изучают в группах по 30-32 человека.

Таким образом, сложившаяся в Турции система образования способствует формированию следующих деятельностно-психологических особенностей типичного турецкого студента:

1. Ориентация не на процесс учёбы, а на отражение его результата в оценках преподавателя.
2. Привычка к групповым формам работы, имитационным действиям и неготовность к индивидуальной и творческой деятельности.
3. Умение работать с тестовыми заданиями закрытого типа и небольшой опыт работы с устными и письменными текстами.
4. Отсутствие опыта устных ответов преподавателю.

Социальное устройство общества. Турецкая республика – это государство, образованное в 1923 г. в результате распада Османской Империи. На тот момент численность её населения составляла 12.5 млн человек. С тех пор численность населения выросла более чем в 6 раз, и сегодня составляет 78 млн человек. Доля молодёжи в Турции гораздо больше, чем в России (средний возраст в Турции – 30 лет, в России – 39 лет).

Республиканская форма государственного правления допускает равные возможности образования и социального роста для всех граждан. При этом «социальные лифты», благодаря которым активные, талантливые молодые люди из небогатых семей получили реальную возможность повысить свой социальный статус, стали работать только в последние десятилетия. Это произошло благодаря экономическому росту страны и многочисленным социальным программам правительства.

Например, на момент образования Турецкой республики в стране было только 7 университетов, все они находились в Стамбуле. До 1950-х гг. их количество выросло лишь вдвое. В те десятилетия высшее образование могли получить только члены обеспеченных семей, у которых не было необходимости начинать трудовую деятельность в подростковом возрасте. Вплоть до 1990-х гг. количество университетов росло очень медленно, а в 1992 г. было основано сразу 22 государственных университета в разных городах Турции. Это дало возможность получить высшее образование гораздо большему количеству молодых людей, в том числе из небольших городов и населённых пунктов. В период с 2000 по 2017 гг. в стране было открыто ещё 59 государственных университетов.

На 1 сентября 2017 г. в Турции функционирует 114 государственных, 65 частных университетов и 6 высших школ³. В государственных учебных заведениях студенты получают бесплатное образование, но проживание и покупку книг и учебников обеспечивают родители и семьи учеников. Из бесед со студентами становится известно, что у абсолютного большинства из них родители не имеют высшего образования (до 2004 г. в стране было обязательным только начальное пятилетнее образование), матери «работают домохозяйками», а отцы – фермерами, портными, водителями, владельцами мелких лавочек. Это характерно для семей учащихся провинциальных государственных университетов, но не центральных вузов больших городов, таких, как Анкара, Стамбул, Измир.

Помимо повышения социального статуса, для многих родителей существенным оказывается ещё и тот факт, что молодых людей, имеющих высшее образование, призывают в армию как младший офицерский состав и на минимальный срок — на 6 месяцев. Служба в армии в Турции, как и в России, обязательна для всех граждан мужского пола. Во время этой короткой службы, более похожей на военные сборы в советских и российских вузах, их не посылают в опасные регионы страны.

Надо отметить, что в Турции юноши занимают более активную общественно-социальную позицию, чем девушки. По статистике, в Чанаккалинском университете 18 марта студентов мужского пола больше, чем женского – например, среди поступивших в университет на все факультеты в 2016 г. процентное соотношение юношей к девушкам было 53% к 47% (6734 юношей и 6110 девушек)⁴.

В течение 9 лет автором статьи проводилось анкетирование первокурсников Факультета туризма Чанаккалинского университета 18 марта, выбравших в качестве второго иностранного курса русского языка. Среди прочих, студенты отвечали на вопрос, призванный выявить мотивацию изучения языка: «Почему вы выбрали русский язык для изучения?». Соотношение ответов отражены в диаграмме 1 (под графиками указан год поступления на факультет).



Диаграмма 1

Диаграмма наглядно демонстрирует главный мотив при выборе иностранного языка — надежда на то, что он пригодится в будущей работе. Интерес к истории, культуре России у студентов при этом невысок. Также немногие хотят в будущем учиться или работать в России. Некоторые отвечали, что у них есть русские родственники или друзья, поэтому они выбрали этот язык.

Таким образом, преподавателю русского языка в турецком вузе нельзя не принимать во внимание следующие отличительные особенности студентов, обусловленные особенностями социального устройства турецкого общества:

1. Средний возраст первокурсников бакалавриата на год-два выше российских первокурсников и составляет 20 лет. К началу изучения второго иностранного языка абсолютное большинство первокурсников уже имеют 13-летнее непрерывное образование.

2. Процентное соотношение студентов мужского пола выше, чем студентов женского пола.

3. Главная мотивация учащихся — надежда на то, что русский язык пригодится им в будущем и поможет им перейти и закрепиться в другом социальном слое благодаря более престижной и высокооплачиваемой работе.

4. Кругозор многих студентов очень узкий, объём базовых знаний, в том числе по литературе, истории, географии России, мизерный. Большинство из ребят не были за пределами Турции. Основными видами отдыха в семье были: семейные и религиозные праздники, пикники и футбольные матчи.

5. Большинство студентов выросло в монопольном окружении, они никогда не общались с русскими или русскоговорящими.

Преподавателю монолингвальных групп, работающему в иноязычной среде, в нашем случае — в турецкой, необходимо знать и понимать объективные особенности своих учащихся и планировать учебный процесс с учётом их. Предложенные ниже методические рекомендации помогут преподавателям, начинающим работать в турецком вузе.

1. Необходимо постоянно поддерживать и повышать мотивацию студентов, объясняя им, что знание русского языка поможет им при устройстве на работу и продвижении по служебной лестнице.

2. При отборе учебного материала (лексические темы, тексты для чтения и аудирования) нужно оценивать его прикладное, практическое значение, чтобы студентам всегда была очевидна его необходимость в свете их будущей специализации.

3. Предлагать в качестве тем для обсуждения, текстов для домашнего чтения сугубо «мужские» темы, такие, как футбол, автомобили, экстремальный отдых и т.д.

4. Регулярно использовать хоровое прочтение и групповые формы работы (в том числе при проектной деятельности), постепенно предлагая такие формы индивидуальной работы, как доклады, проекты и творческие задания.

5. Использовать тестовые задания для повторения и обобщения изученного — турецкие учащиеся охотно и быстро их выполняют.

6. Немедленно, регулярно и настойчиво проводить проверку говорения, начиная с элементарных упражнений и постепенно вводя новые виды заданий. Отсутствие опыта устных ответов на иностранном языке приводит к психологическим зажимам, происхождение которых преподавателю надо понимать, а последствия — помогать преодолевать.

7. Регулярно предлагать разнообразный страноведческий материал, который повышает мотивацию изучения русского языка и расширяет кругозор учащихся. Выносить страноведческий материал на зачёты и экзамены.

8. Активно использовать техническое оборудование аудиторий: это помогает увидеть, услышать и понять материал урока каждому, кто обучается в большой группе.

9. Давать чёткие объяснения, из чего складываются итоговые баллы студентов, и объективно оценивать всех учащихся по этим критериям.

Примечания

¹ URL: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz>

² URL: <http://www.comu.edu.tr/>

³ URL: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz>

⁴ URL: <http://ogrenciisleri.comu.edu.tr/viewer>

Stoyanova M.L.,

Canakkale Onsekiz Mart University Faculty of Turizm

A TYPICAL TURKISH STUDENT: SOME COMMENTS TO THE QUESTION ON THE PECULIARITIES OF TEACHING RLF IN A TURKISH UNIVERSITY

The article provides a brief overview of some features of teaching Russian in Turkish universities. The main conclusions are based on the generalization of the statistical results of the questionnaire survey of students studying Russian at the University of Canakkale Onsekiz Mart Universitesi, in Turkey. The characteristics of some external factors underlying the educational process in the Turkish university: the features of the education system and the social

structure of society. Based on the analysis of available data, methodological recommendations for the teaching of RLF in Turkey have been proposed.

Key words: RLF, Turkey, university, foreign language teaching environment, student.

**Суворова Евгения Георгиевна,
Масюк Марина Робертовна,**

Российский университет дружбы народов, Россия,
marischa.06@mail.ru

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПЕРВОМ КУРСЕ В ВУЗЕ

Коммуникативная деятельность студентов на продвинутом этапе обучения требует от студентов сформированных умений оформления письменных источников с использованием языковых средств научного стиля речи. Создание сознательных умений в разных видах речевой деятельности (аудирование поддерживается чтением, чтение и говорение поддерживает письменную речь) обеспечит студентам свободное профессиональное общение и повысит уровень владения языком необходимым для решения учебно-познавательных задач и обеспечит фундамент для дальнейшего развития языковых и речевых умений необходимых во всем процессе обучения.

Ключевые слова: письменная речь, коммуникативная деятельность, умения, профессионально ориентированная информация, письменные жанры, конспекты, типы конспектов.

Одной из задач обучения иностранцев русскому языку на первом курсе является овладение языком как средством получения профессиональной подготовки по профилю выбранной специальности. Программа обучения по русскому языку требует, чтобы студенты в итоге курса обучения умели: читать специальную литературу, говорить на профессиональные темы, уметь письменно излагать информацию по специальности, общаться на общественно-политические и социально-культурные темы, читать художественную литературу, газеты, журналы. Следует заметить, что обе формы речи: устная и письменная взаимосвязаны и взаимообусловлены. Не умея читать и говорить, студент не сможет грамотно писать, а относительно грамотное письмо способствует грамотной устной речи. Использование этой взаимосвязи в процессе обучения интенсифицирует учебный процесс. «Умение пользоваться письменной речью на родном языке повышает языковой потенциал человека и благотворно влияет на качество его трудовой деятельности. Умение свободно оперировать письменной речью на иностранном языке обеспечивает незамедлительное получение информации¹.

Коммуникативная деятельность студентов на продвинутом этапе требует сформированных умений чтения и аудирования оригинального текста по специальности, умений письменного оформления полученной информации с использованием языковых средств научного стиля речи. Создание зрелых и сознательных умений в разных видах речевой деятельности обеспечит студенту свободное профессионально-деловое общение и уровень владения языком, достаточный для решения учебно-познавательных задач для данного этапа обучения, обеспечит базу для дальнейшего развития речевых умений.

Приступая к обучению на продвинутом этапе, студенты уже имеют определенный стартовый уровень владения языком, приобретенный на подготовительном факультете, программа которого предусматривает наличие следующих умений в области письменной речи:

- умение записать услышанное (в пределах изученного материала);
- умение констатировать степень и характер понимания услышанной или прочитанной информации в ответ на вопрос;
- умение воссоздать полученную информацию, извлечь целевую и основную информацию и построить самостоятельное высказывание (в пределах изученного материала с опорой на текст, лексику, вопросы).

Переход от начального этапа обучения к продвинутому сопровождается «изменением ряда установок в обучении письменной речи, а именно:

- происходит расширение выбора опорного текстового материала с постепенным переходом от работы над адаптированными текстами пособий к работе над специальными и общественно-публицистическими, а затем к свободно выбираемым для работы текстам; (это может быть оригинальный текст любой журнальной статьи или учебника по специальности).
- изменение степени и характера подготовленности каждого вида письменной работы;
- изменение объема письменно продуцируемого материала;
- изменение места и роли наглядности в процессе обучения письменной речи;
- повышение роли самоконтроля в письменной речи у обучаемых;
- увеличение внимания к развитию умений комбинаторики и связности, мало развитыми у студентов на начальном этапе обучения и необходимыми для свободного изложения мыслей в письменной форме;
- объединение развиваемых умений в одно сложное на более высоком уровне. Все это обеспечивает выполнение письменных работ в виде развернутого изложения профессионально-ориентированной информации, полученной в устной форме или через печатные тексты»².

Формирование этих умений достигается стадийно, пошагово, поскольку овладение техникой создания одних видов письменных высказываний подготавливает написание других. Так, умения конспектирования, при определенном наборе заданных действий, могут формировать умения тезирования, аннотирования, реферирования.

Требования Программы при репродуцировании письменных источников предполагают умения воспроизведения прочитанного или прослушанного текста, относящегося к учебно-профессиональной, общественно-политической сфере с определенной степенью свернутости: в форме конспекта, резюме, реферата, с соблюдением последовательности изложения, при пользовании адекватными языковыми средствами и правилами структурного, графического, орфографического и пунктуационного оформления. При репродуцировании письменных источников должны быть сформированы умения составления сочинения с постепенным увеличением объема (монолог-рассуждение) во всех сферах, определения программы высказывания, выбора соответствующих языковых средств и соблюдения необходимых правил оформления письменного высказывания.

Обучение написанию монолога-объяснения в форме доказательства предполагается на первом курсе. Обучение созданию текстов монологов: описания, повествования, монологов смешанных типов – на втором курсе. Обучение составлению собственного монолога-рассуждения (в форме доклада, выступления); аннотации текстов по специальности – на третьем курсе.

Перечисленные виды письменной и частично устной коммуникации предполагают сформированность у учащихся определенных речевых умений: общих и частных.

К первым относятся умения сокращения слов, беглого письма, самостоятельного конструирования предложений, распространения их, перефразировки, последовательного изложения основного содержания, выделения логических компонентов текста.

Ко вторым относятся умения составления различных видов планов, тезисов, конспектов печатных текстов-первоисточников по общественно-политическим и другим специальным дисциплинам; умения изложения извлеченной информации, усвоенной ранее; составление собственных микротекстов по аналогии на основе различных опор: планов, таблиц, иллюстраций записи прослушанных учебных сообщений: лекций, докладов, записей во время консультаций. Всеми общими умениями студенты должны владеть на первом курсе.

Особо остро, в частности на первом курсе, встает вопрос об умении конспектирования студентами звучащих текстов лекций и печатных текстов первоисточников. Запись лекций и конспектирование печатного текста – процессы речевой деятельности, которые характеризуются одними и теми же задачами и конечными продуктами, но существенно различаются исполнительной стадией осуществления. Эти задачи диктуют необходимость знакомства студентов с различными типами конспектов, которые могут различаться: а) по полноте со-

держания: подробный, краткий, выборочный, свободный; б) по форме: текстуальный, свободный.

Начинать обучение следует с конспектов печатных текстов, так как этот тип позволяет использовать языковые средства, встречающиеся в тексте, и обращать основное внимание на содержание.

Умения конспектирования и учебные действия, направленные на их формирование являются лишь при коммуникативном, деятельностном подходе к процессу обучения. Так, составление конспекта, показывает универсальные и специфические особенности этого вида аналитико-синтетической переработки информации.

Процесс извлечения информации из печатного текста интенсифицируется, если чтение сопровождается составлением конспекта. Процесс письменной фиксации улучшает наблюдательность и внимание, усиливает сосредоточенность, способствует более длительному удерживанию в памяти перерабатываемого материала. «Исследователи объясняют это явление одновременным участием зрительных, кинетических и тактильных ощущений, что, как известно, усиливает активность коры головного мозга в очаге оптимального возбуждения и активизирует мыслительно-речевой процесс»³.

Следующим видом переработки текстовой информации в краткие выводы является тезирование. Студенты должны уметь использовать тезисы как самостоятельный вид записей прочитанного или услышанного.

Составление тезисов развивает у студентов умения выделения и записи главной информации, сокращения слов и предложений, использования языковых средств употребляемых лектором и замены их наиболее простыми конструкциями. Последние умения доступны студентам, когда сформированы предыдущие.

Доминирующее место в процессе обучения письменной речи занимает реферирование. Реферирование представляет собой краткое изложение содержания источника информации с указанием на характер, методику, результаты исследования. В качестве материала для реферирования могут быть предложены научно-популярные тексты по специальности студентов. «В процессе реферирования студенты производят операции поиска, вычленения информации, абстрагирования, аргументации. Основными требованиями, предъявляемыми к учебным рефератам, являются: объективность изложения материала источника, логичность и последовательность изложения, единство стиля»⁴.

Умения реферировать необходимы студентам для написания рефератов по общественно-политическим дисциплинам, докладам, и сообщениям; для создания текстов презентаций.

И последний жанр – аннотация, формирующая умения сжатия текстов, сокращения слов, словосочетаний, терминологических определений и понятий, знаковых обозначений, аббревиатур (эти же операции предполагаются при воспроизведении текста лекции). Аннотирование – процесс составления сведений, характеризующих документ со стороны его содержания. Аннотация может служить для осведомления о существовании работы определенной тематики, содержания, характера.

Характерной чертой аннотирования является обобщение на базе аналитико-синтетической переработки текста. Цель аннотирования в учебном процессе – научить студентов свертывать информацию и определять информативную ценность печатного материала.

Итак, умения конспектирования, тезирования, аннотирования помогут формированию умений письменной речи и сыграют положительную роль в образовательном процессе в вузе на первом курсе.

Сегодня назрела необходимость обучения письменной речи как особому виду речевой деятельности в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Выбирая языковые средства, пишущий не только приспособливает их к конкретным задачам коммуникации, а сознательно оценивает их пригодность, непригодность, тем более, что он имеет в своем распоряжении время для более тщательной, по сравнению с говорящим, работы над содержанием, логической структурой и языковой формой текста. Письменная

речь отличается большей продуманностью, логичностью, связностью по сравнению с устной. Устной речью студенты овладевают раньше, чем письменной и к письменному воспроизведению материала студенты уже бывают в какой-то степени подготовлены предварительной устной работой. Кроме того, включение различных письменных упражнений в обучение устной речи и чтению играет положительную роль в овладении языком.

Письменные виды работ помогают лучшему усвоению и закреплению речевого материала, так как слуховые анализаторы дополняются зрительными и кинестетическими. Благодаря опоре на многочисленные и разносторонние временные связи усвоение материала становится более быстрым и прочным, а процесс усвоения более легким. Учитывая описанные факторы, на наш взгляд, следует пересмотреть ряд методических моментов и требований к обучению письменной речи в вузе.

Примечания

¹ Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985. 230 с.

² Суворова Е. Г. Формирование умений письменной речи у студентов продвинутого этапа обучения (технический профиль): дис. ... канд. пед. наук / Институт русского языка им. Пушкина. М., 1985. С. 95–96.

³ Там же. С. 47.

⁴ Там же. С. 84.

Suvorova E.G.,

Masyuk M.R.,

People's Friendship University of Russia, Russia,

marischa.06@mail.ru

WRITTEN SPEECH OF FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS ON THE FIRST YEAR AT THE UNIVERSITY

Communicative activity of students at the advanced stage of education requires students to develop written writing skills using language means of scientific speech style. Creation of conscious skills in different types of speech activity (listening is supported by reading, reading and speaking supports writing) will provide students with free professional communication and will increase the level of language proficiency necessary to solve learning problems and provide the foundation for further development of language and speech skills necessary in all learning process.

Keywords: written speech, communicative activity, skills, professionally oriented information, written genres, abstracts, types of abstracts.

Супатаева Эльвира Акиновна,

Кыргызская академия образования,

Кыргызская Республика,

Elvira-kg@yandex.ru

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КЫРГЫЗСТАНА

Данная публикация рассматривает проблему обучения русскому языку студентов-кыргызов неязыковых специальностей, которая реализуется на практическом курсе. Основная цель практического курса русского языка состоит в подготовке студентов к общению в профессиональной сфере. Автор отмечает, что обучение русскому языку будет эффективным при условии его четкой практической направленности и связи с будущей специальностью и представляет пример занятия на тему «Экология языка».

Ключевые слова: русский язык, студенты, профессионально-ориентированное обучение, речь.

В Кыргызстане русский язык в настоящее время обслуживает разные сферы человеческой деятельности: политику, науку, словесное искусство, образование, законодательство, официально-деловое и бытовое общение, а также печать, радио и телевидение.

В высшем учебном заведении совершенствование уровня владения русской речью в различных сферах коммуникации (общественно-политической, учебно-профессиональной, социально-бытовой, социально-производственной, научной и др.) осуществляется, прежде всего, на практическом курсе. В результате посредством функционально-коммуникативного изучения русского языка студенты обучаются не только грамотно говорить, но и писать на русском языке, формируются как компетентные специалисты своей профессии. Практический курс русского языка направлен и на систематизацию и обобщение знаний школьной программы по русскому языку.

Задачи подготовки специалистов с высшим образованием определяют коммуникативно-практический характер курса: коррекцию, развитие и совершенствование речевых навыков аудирования и говорения, чтения и письма (умение воспринимать информацию на слух, читать и конспектировать, реферировать литературу по специальности, готовить научные сообщения и доклады, участвовать в дискуссиях, оформлять деловые бумаги).

Сжатые сроки и ограниченное количество часов, отводимое на практические занятия в вузах, требуют концентрированной формы работы над новым языковым материалом.

Формирование продуктивной речевой деятельности всегда осуществляется в рамках определенной тематики. Если говорить об обучении студентов неязыковых специальностей, круг таких тем должен включать в себя, во-первых, обиходные темы и ситуации, во-вторых, темы общественно-политического характера, в-третьих, как общие, так и частные разделы по специальности. Качественный состав лексических минимумов продуктивного типа для студентов неязыковых специальностей в полной мере должен быть обусловлен темами по профилю обучения.

Для развития грамотной, связанной речи у студентов на занятиях русского языка используются лексико-орфографическая работа, грамматический разбор, фонетическая, орфоэпическая разминки, работа со словарями и другие. Особую роль на занятиях русского языка играет работа с текстом, направленная **на профессионально-ориентированное обучение**. Сущность профессионально-ориентированного обучения языку состоит в его **интеграции** с другими дисциплинами с целью получения профессиональных навыков и формирования значимых качеств личности.

Практический курс русского языка в вузах Кыргызстана является *профессионально-ориентированной дисциплиной*, основная цель которой помочь студентам-кыргызам овладеть языком специальности, подготовить студентов к общению в профессиональной сфере.

С первых дней обучения в университете, студенты сталкиваются с трудностями при изучении *специальной терминологии*. Им необходимо усвоить большое количество новых слов, оборотов и словосочетаний научной речи. Зачастую учащиеся не могут понять содержание учебных пособий, воспринять на слух лекции по специальным дисциплинам.

Перед преподавателем русского языка стоит трудная задача: помочь овладеть языком специальности как основе подготовки специалистов. При обучении профессиональной лексики в вузе необходимо учитывать принципы тематичности и аутентичности в отборе учебного материала. Учебный процесс должен быть направлен не только на удовлетворение интересов и потребностей обучаемых, но и на овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологии на русском языке. Обучение студентов-кыргызов русскому языку для последующего овладения специальностью будет более эффективным, если учитывать:

- коммуникативные потребности студентов;
- психологические закономерности усвоения знаний;
- реализацию принципа профессиональной направленности обучения;
- объем учебных часов, предусмотренных учебной программой.

Поскольку, за время, отведенное на изучение русского языка в вузе, невозможно овладеть в полной мере всей терминологией. Важным условием является формирование профессионального умения и навыков с помощью специальных упражнений, текстов и другого

учебного материала, а также развитие у студентов самостоятельности в работе со специальными словарями, справочниками, глоссариями. Нехватка времени не единственная проблема, с которой сталкивается преподаватель. При изучении специальной лексики, возникают и другие проблемы, требующие профессионального подхода. Существует несколько способов решения трудностей, возникших в результате изучения профессиональной лексики:

- использование материал уже известного студентам, но представленного с другой точки зрения;
- создание ситуации, в которой студенты могли бы использовать теоретические знания для решения практических проблем;
- использование материала, знакомящего с основными понятиями специальности;
- помощь преподавателя-предметника.

От преподавателя языка требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области, желание усовершенствовать процесс преподавания, заинтересованность в практическом применении студентами полученных знаний, как в области русского языка, так и в профессиональной сфере, творческий подход к учебному процессу.

Обучение русскому языку будет эффективным при условии его четкой практической направленности и связи с будущей специальностью. Профессиональная направленность обучения русской речи должна пониматься как общее направление процесса обучения русскому языку студентов неязыковых специальностей.

На практических занятиях можно использовать тексты с тестовыми заданиями, направленными на проверку способности тестируемого извлекать информацию о содержании текста в целом, определять его тему, идею, выделять основную и второстепенную информацию, а также представлять логическую схему развертывания основной концепции текста.

Например, рассмотрим занятие с текстом на тему «*Экология языка*»¹.

Если раньше мы писали письма друзьям, то теперь общаемся по «мылу» с френдами.

Народная мудрость

Вышеприведенный эпиграф показывает, какие изменения, произошли в русском языке на современном этапе. Язык – живой организм, и он тоже подвержен влиянию и изменениям. Вопрос лишь в том, не носит ли это разрушительного характера подобно тому, когда чистая речка благодаря бытовым или промышленным стокам сначала мутнеет, а потом и вовсе становится опасной для окружающих.

По аналогии с экологией окружающей среды существует и лингвистическая экология – направление в изучении современного русского языка, призванная беречь язык как важнейшее средство общения.

Исследования современных лингвистов фиксируют, к сожалению, неблагоприятную экологию нашей языковой среды. В основном, это реклама, тексты в СМИ, в соцсетях, теле- и радиопрограммы.

По мнению лингвистов, можно выделить следующие экологические проблемы современного русского языка:

- Обеднение лексикона.

Например, мы утратили формы обращения друг к другу, часто, используем в качестве обращения слово «ну»: «Ну, идемте обедать».

Слова-паразиты, часто встречаются в речи.

Например, «короче», «как бы», «типа», «это», «понимаешь, понимаешь ли», «вообще, ваще!», «в принципе», «как его, ну как его, как это» и т.д.

К сожалению, многие постоянно вставляют в свою речь такие слова, как “так сказать”, “значит”, “вот”, “понятно”, “собственно говоря”, “понимаете”.

Употребление жаргонов в речи: *ботаник*, *батон* – отличник; *оттягиваться* – отдыхать, развлекаться; *лузер* – человек неудачник; *стрелка* – встреча; *чел* – человек своего кру-

га; *тормоз* – глупый человек; *круто, класно, супер* – оценочное, означает восторг; *сто пудов* – точно, правильно, истинно; *я в шоке* – удивление; *бабло, бабки, капуста* – деньги; *лох* – о наивном, малоразвитом человеке и т.д.

Использование ненормативной лексики в бытовом общении, СМИ и т.д. Загрязнение языка матерными выражениями словно загрязнение чистой реки зловонными бытовыми отходами.

Массовая безграмотность.

Снижение уровня владения письменной и устной речью.

Замена русских слов иноязычными (в основном англоязычными). Можно привести множество примеров из различных сфер жизни. Обновление политической терминологии: *парламент; премьер-министр; вице-премьер, мэр, спикер*. Экономические и финансовые термины: *бартер, дилер, дистрибьютор, маркетинг, инвестиция и т.д.* В массовой культуре: *ремейк, имидж, постер, хит...* С развитием компьютеризации появились термины, относящиеся к компьютерной технике: *дисплей, файл, интерфейс, принтер, сканер, ноутбук, браузер, сайт* и другие. Вот примеры слов, имеющих синонимы в русском языке: *презентация – представление; тинэйджер – подросток; эксклюзивный – исключительный.*

Исследователи считают, что активный запас современного человека обычно не превышает 7–12 тысяч слов (а у Пушкина было 24 тысяч слов).

Почему такие слова появляются в нашей речи?

(О.Кузнецова и В. Журавлёв)

Тестовые задания к тексту:

1) Лингвистическая экология – это

А. направление в экологии

Б. природное явление

В. направление в изучении языка

2) Лингвистическая экология призвана уберечь. ...

А. природу

Б. здоровье

В. язык

3) Укажите, какие слова и словосочетания выпадают из тематического ряда.

Экологические проблемы современного русского языка это:

1) обеднение лексикона

2) употребление жаргонов

3) высокая грамотность

4) красивая речь

5) использование мультимедийных технологий

6) массовая безграмотность

7) использование ненормативной лексики

8) замена русских слов иноязычными.

4) Укажите соответствие

1. парламент, премьер-министр, вице-премьер, мэр, спикер

А) технические термины

2. дилер, дистрибьютор, маркетинг, инвестиция

Б) политическая терминология

3. дисплей, файл, интерфейс, принтер, сканер, ноутбук, браузер, сайт

В) экономические и финансовые термины

5) Установите соответствие синонимичных пар

1) презентация

А) подросток

2) тинэйджер

Б) исключительный

3) эксклюзивный

В) представление

б) Выберите из предложенных вариантов правильные окончания имен существительных и прилагательных.

1) Лингвистическ _____ эколог _____ призвана уберечь язык как важнейш _____ средств _____ общения.

А) – ий; -ия; – ий; – а;

Б) – ая; – ия; – ее; -о.

2) Чист _____ речк _____ благодаря бытовым или промышленным стокам становится опасн _____ для окружающих.

А) – ие; -и; – ий;

Б) – ая; – а; – ой;

Примечания

¹ *Супатаева Э.А.* Лингводидактические основы мониторинга учебных достижений по русскому языку студентов неязыковых специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Бишкек, 2015. С. 109.

Supataeva Elvira,
The Kyrgyz Academy of Education

ABOUT PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING RUSSIAN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF KYRGYZSTAN

This publication examines the problem of teaching Russian to Kyrgyz students of non-linguistic specialties, which is implemented on a practical course. The main goal of the practical course of the Russian language is to prepare students for communication in the professional sphere. The author notes that the teaching of the Russian language will be effective provided it has a clear practical focus and links to the future specialty and presents an example of the lesson on the topic “Ecology of the language”.

Keywords: Russian language students, vocational training, speech

Сучкова Анна Александровна,
Новосибирское высшее военное командное училище, Россия,
suchkova04@mail.ru

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ИЗ ЛАОСА

Данная статья помогает сформировать представление о положении русского языка в Лаосе на современном этапе, о развитии двустороннего сотрудничества между Россией и Лаосом в области образования, в том числе по линии министерств обороны. Автор проанализировал основные трудности, с которыми сталкиваются военнослужащие Лаоса при изучении русского языка в высших военных учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, военнослужащие из Лаоса, подготовительный курс, фонетические трудности, грамматические трудности, лексические трудности.

Изучение русского языка в странах Юго-Восточной Азии имеет довольно долгую историю. Среди основных причин проявления интереса к нему можно выделить географическую близость СССР, а ныне Российской Федерации, укрепление военно-политических, экономических связей с этим государством. Наибольшее распространение русского языка приходится на вторую половину XX века с созданием в 1967 году в Париже Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), объединившей представителей более 85 стран. Усилиями данной ассоциации создавались возможности для распространения языка, знакомства с русской литературой, культурой.

В 90-е годы, после распада Советского Союза, популярность русского языка значительно снизилась. Многие страны, в том числе расположенные в Юго-Восточной Азии, испытывали серьезные трудности в поддержании связей с недавно образовавшейся Российской

Федерацией в области культуры, образования и науки. В отдельных государствах, в частности в Лаосе, изучение русского языка было приостановлено. С 1994 года он перестал преподаваться в учебных заведениях, а в 1998 году был закрыт Российский культурный центр.

Новый этап для русского языка в этой стране наступил лишь в 2011 году с возобновлением занятий единственным преподавателем-русистом в Лаосском национальном университете¹.

Очевидно, что и нынешнее десятилетие трудно назвать периодом бурного проявления интереса к русскому языку. Более прочные позиции здесь занимают китайский, тайский, английский, вьетнамский языки. Тем не менее сдвиги есть. Как уже было отмечено выше, в 2011 году вновь стали проводиться занятия по русскому языку в Лаосском национальном университете, а в 2014 году возобновилась деятельность Российского центра науки и культуры (РЦНК). Число слушателей курсов русского языка увеличилось втрое. Помимо абитуриентов, здесь занимаются сотрудники министерств и ведомств Лаоса. Продолжительность курсов увеличилась с 2 месяцев в 2014 году до 8 месяцев в 2016 году². Важным направлением деятельности РЦНК является развитие сотрудничества с российскими вузами. На сегодняшний день активизированы контакты с Алтайским государственным университетом, Томским государственным университетом и т.д.

На ежегодной основе Правительство Российской Федерации выделяет Лаосу образовательную квоту на обучение лаосских граждан в вузах России. Однако студенты и аспиранты приезжают на обучение не только по стипендии, но и на коммерческой основе. Объяснить это можно тем, что российское образование, как и прежде, весьма ценится.

Одним из важных направлений сотрудничества двух государств является профессиональная подготовка военнослужащих Лаоса в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации (Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, Военная академия связи имени С. М. Будённого, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского, Новосибирское высшее военное командное училище ит.д.).

Несомненно, организация подготовки военных специалистов отличается от подготовки в гражданских вузах. Военнослужащим приходится совмещать процесс обучения и военную службу. Для того чтобы стать высококвалифицированными профессионалами, им необходимо владеть русским языком на достаточно высоком уровне, поскольку все дисциплины, включая военно-профессиональные, ведутся на русском языке. Требования к словарному запасу военных довольно высоки: курсант должен знать специальную лексику, свободно и точно употреблять слова, связанные с воинской службой, техникой и вооружением и т.д. Именно поэтому иностранным военнослужащим необходимо изучение русского языка как иностранного на подготовительных курсах, где обучение ведется по всем видам речевой деятельности.

Быстрое освоение русского языка облегчает процесс адаптации военнослужащих в абсолютно новых условиях жизни. Формируются навыки коммуникации в социально-бытовой и социально-культурной сферах: в учебном заведении, в магазине, в поликлинике, в транспорте и т.д. Однако, как показывает опыт, в ходе учебного процесса военнослужащие из Лаоса сталкиваются со значительными трудностями. Выделим некоторые из них.

Во-первых, курсанты испытывают значительные трудности в процессе освоения фонетического материала. Русский и лаосский языки относятся к разным языковым группам: русский – к славянской, лаосский – к тайской группе китайско-тибетской семьи языков. Лаосский язык слоговый и тональный. Наличие тонов и особенность структуры слога лаосского языка (C_1V и C_1VC_2 (C – согласная фонема, V – гласная фонема)) являются препятствием на пути к формированию акцентно-ритмических и интонационных навыков. Еще одной трудностью при изучении русского языка является система консонантизма, которая включает в себя больше согласных фонем, чем лаосский консонантизм. В русском языке есть такие типы согласных, аналогов которым нет в лаосском языке (ч, ш, щ, ц, г, з). Кроме того, в лаосском

языке отсутствуют мягкие фонемы, свойственные русскому языку³. В лаосском языке корреляции согласных отличаются по следующим дифференциальным признакам: придыхательность / непридыхательность, лабиализованность / нелабиализованность, а также глухость / звонкость⁴. Корреляции твёрдости/ мягкости в лаосском языке нет.

Во-вторых, трудности возникают при изучении тех категорий грамматической системы русского языка, которых нет в родном языке курсантов: категория падежа, вида и времени глагола и т. д.

Формирование грамматических умений изменения слов по падежам представляет собой довольно длительный процесс в аудитории лаосских военнослужащих. Слово в лаосском языке характеризуется неизменяемостью, то есть грамматическое значение выражено в самих словах, независимо от сочетаемых с ними слов, поэтому падежное склонение слов – это абсолютно новое и сложное явление для них. Падежные окончания различны для разных типов существительных, прилагательных, местоимений и числительных. Кроме того, курсантам сложно разобраться со значениями и функциями падежей.

Огромные трудности, как и у большинства других иностранцев, изучающих русский язык, вызывает усвоение видов русского глагола, совершенного и несовершенного, влияющих на образование форм настоящего, прошедшего и будущего времени. Сложными представляются различные видовые значения: длительность действия, передаваемая НСВ, и завершенность/ начало действия или его ограниченность, которые передаются с помощью СВ. Несомненно, проблемы возникают и при изучении способов образования видов глаголов: с помощью префиксов (*читать – прочитать*), суффиксов (*спросить – спрашивать*), изменения в корне (*понять – понимать*), разных основ глаголов (*говорить – сказать*).

Особое внимание в процессе обучения уделяется теме «Глаголы движения», сложность усвоения которой обуславливается богатством лексических значений глаголов движения, необходимостью разграничивать обозначение движения с помощью транспорта и без него, наличием приставочных и бесприставочных глаголов, существованием среди приставочных глаголов несовершенного вида глаголов, обозначающих однонаправленное и ненаправленное, однократное и повторяющееся движение, а также, в случае с приставочными глаголами, употреблением парных и несоотносительных по виду глаголов, глаголов с различными приставками, часто довольно близкими по значению⁵. Трудности употребления глаголов движения сопровождают весь период обучения курсантов. Чаще всего ошибки связаны со смешением форм (*приезжал – ездил, ушел – отошёл, не съездил – не поехал* и т. д.).

В-третьих, значительные трудности у военнослужащих из Лаоса вызывает работа над лексикой. Связано это с большим лексическим объёмом, который необходимо усвоить в определенное время, с многозначностью лексических единиц, с языковой интерференцией, затрудняющей процесс семантизации и ведущей к неверному пониманию слов, вследствие чего курсанты допускают ошибки при употреблении их в речи («*мыть одежду*», вместо «*стирать одежду*», «*спросил показать фото*», вместо «*попросил показать фото*»).

Особую сложность представляет собой многозначность слов. Курсантам довольно трудно усвоить, что в прямом и переносном значении одно и то же слово сочетается с совершенно разным кругом лексики (*рисовое поле, правое поле страницы, тактическое поле* и т.д.). Нередко к нарушению норм словоупотребления приводит тот факт, что некоторые русские лексемы переводятся на родной язык одним и тем же словом (*имя – название, звать – называть*).

В процессе изучения русского языка затруднения вызывает безэквивалентная лексика, выражающая понятия, которых нет в родном языке учащихся (*дворянство, снегурочка, щи* и т. д.), а также фоновая лексика, называющая понятия, которые есть в других языках, но в них содержится компонент, отражающий специфику национальной культуры (*зачётка, экзамен автоматом, клуб*).

Важным препятствием на пути к более эффективному изучению русского языка является отсутствие языка-посредника. Обычно уровень владения английским либо другим ино-

странным языком среди лаосцев довольно низок, а преподаватели РКИ в большинстве своем не владеют лаосским языком, то есть сопоставление, например, грамматических систем языков не представляется возможным.

Несмотря на вышеуказанные трудности, военнослужащие из Лаоса, как и студенты, аспиранты гражданских вузов, отличаются особой старательностью, исполнительностью и трудолюбием. Для них характерны конкретность мышления и невысокий темп работы, но, как правило, их мотивация к обучению высока, они нацелены на хороший результат и взаимопомощь в процессе обучения.

Итак, популярность РКИ среди граждан Лаоса, в том числе и военнослужащих, преодолев период спада, на современном этапе переживает новую волну роста. Несомненно, есть ряд трудностей на пути успешного продвижения русского языка в Лаосе, но количество обучающихся как на территории этого государства, так и на территории Российской Федерации с каждым годом увеличивается. Предпринимаются попытки расширения географии академического сотрудничества между двумя государствами, на которое возлагают большие надежды.

Примечания

¹ Кунтыш Л. М, Мисайпхон К. К вопросу о продвижении русского языка в Лаосе // Международная региональная конференция Русский язык в странах Юго-Восточной Азии: материалы конференции 15–16 декабря 2016 г. / под ред. Н.А. Кутыревой. Ханой, 2016. С. 300.

² Международная региональная конференция «Русский язык в странах Юго-Восточной Азии» [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.margyal.org/news> (дата обращения: 21.08.2017).

³ Караванова М.Б. Сопоставительный анализ фонологических систем русского и лаосского языков (в целях обучения лаосцев русскому произношению) // Русский язык за рубежом 1990. № 5. С. 17.

⁴ Там же. С. 18.

⁵⁵ Корчик Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/glagoly-dvizheniya-v-russkom-yazyke-i-osobennosti-ih-prepodavaniya-v-kitayskoj-auditorii> (дата обращения: 22.08.2017)

Suchkova Anna Alexandrovna,
Novosibirsk Higher Command Military College

PROBLEMS LAO MILITARY PERSONNEL FACE DURING THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The paper helps to form a picture of Russian language situation in Laos at the present time, of bilateral cooperation between Russia and Laos in the field of education. The author analyzes the main difficulties the Lao military personnel come across while studying Russian language in the higher military educational institutions of the Russian Federation Ministry of Defence.

Keywords: Russian as a foreign language, military personnel from Laos, preliminary course, phonetic difficulties, grammatical difficulties, lexical difficulties

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ

Преподавание любого иностранного языка, как известно, сопряжено с рядом трудностей, как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Во избежание подобных трудностей необходимо комплексное сочетание ряда методик преподавания русского языка как иностранного и основных положений психолингвистики, социолингвистики и смежных с ними дисциплин.

Кроме того, при обучении иностранных граждан русскому языку необходимо учитывать и психологический момент: степень новизны этого языка для обучающихся, новая среда, неизвестная страна со своими обычаями и традициями и т.д.

В последние годы методика обучения иностранным языкам обогатилась данными психолингвистики, которая вскрывает закономерности механизмов порождения и восприятия речи. Без опоры на эти знания невозможен целенаправленный процесс обучения различным видам речевой деятельности: чтению, слушанию, говорению, письму. Речь, речевое общение – это, прежде всего, социальное взаимодействие, взаимодействие людей: говорящего – слушающего (слушающих), пишущего – читающего (читающих). Речь человека всегда имеет своего адресата, ориентируется на его речевые реакции. У обучающихся могут быть разные виды мотивации: получить специальность на иностранном языке, ознакомиться с традициями и обычаями страны изучаемого языка (так называемые лингвотуры) и т.д. Вследствие этого меняются цели обучения, по-разному решаются задачи и, в соответствии с этим, используются разные виды методик преподавания русского языка как иностранного.

Таким образом, опираясь на данные смежных наук, методика обучения иностранному языку строит свою оптимальную модель учебного процесса, исходя из тех практических задач, которые стоят перед этой наукой, устанавливает те закономерности, которые лежат в основе учебной деятельности преподавателя и учащегося, направленной на овладение речевой деятельностью на изучаемом языке, в нашем случае – на русском языке как иностранном.

Главными компонентами педагогической деятельности, на основе которых осуществляется взаимный контакт, принято считать три связующих звена: 1) информационный контакт (контакт на основе учебного содержания); 2) психологический контакт; 3) контакт, возникающий на основе совместной деятельности.

В учебном процессе при изучении иностранных языков огромную роль играет эмоциональная сторона. Специфика процесса обучения иностранному языку постоянно требует особенно живого контакта преподавателя с аудиторией. От недооценки эмоциональной стороны урока обучение превращается в сухой и скучный процесс. Разнообразие приемов подачи материала, периодическая разрядка атмосферы исключают возможную пассивность и скуку. Для восприятия учебного процесса эмоциональная атмосфера в аудитории имеет исключительно важное значение. Эмоции сопутствуют и активно помогают усвоению любых знаний.

На факультете международного образования Даггосуниверситета трудится замечательный коллектив опытных и высококвалифицированных преподавателей с большим стажем работы в преподавании русского языка как иностранного. По мнению преподавателей, в процессе обучения русскому языку как иностранному иностранные студенты сталкиваются с такими трудностями, как:

– влияние языковой системы родного языка на русский язык (фонетические, грамматические различия), наличие двойной интерференции в случае, когда у обучающихся иностран-

ных граждан помимо родного языка имеются знания второго (государственного) иностранного языка (чаще всего, английского или французского), что также осложняет им усвоение новых правил русского языка. В частности, например, арабоязычным студентам сложнее изучать русский язык по сравнению, например, со студентами из африканских стран: это парные глухие и звонкие звуки b/p, v/f, студентам из юго-восточной Азии, например, сложно даются свистящие и шипящие звуки и т.д.;

– разные уровни владения языком в группах, избежать этого невозможно в силу того, что в каждый заезд иностранных студентов формируется одна группа без учета их языковых компетенций;

– в одной и той же группе у студентов возможна разная мотивация в обучении русского языка: она может быть как высокой, так и низкой, это напрямую связано с психологическим климатом в группе;

– нехватка современных пособий и учебников для подготовительного отделения и основного уровня подготовки;

– отсутствие Стандарта по дисциплине «Русский как иностранный» и вытекающие отсюда сложности в организации учебного процесса и др.

Несмотря на указанные сложности, каждый год в Дагосуниверситете выпускаются студенты-граждане Дальнего зарубежья, которые демонстрируют хороший уровень знаний русского языка, многие из них продолжают учебу в ведущих вузах страны: например, наш выпускник – студент из Турции Фатих Остюрк учится в РУДН на 2 курсе; немало выпускников ДГУ продолжают свое обучение в вузах Воронежа, Казани, Нальчика, Тамбова, Тулы и др. городов, все они получают хорошие отзывы от своих преподавателей.

Талалова Лариса Николаевна,

Государственный университет управления, Россия,
talalova@gmail.com

РУССКОЯЗЫЧНАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТСКОЙ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ ВНЕ РОССИИ

Статья описывает опыт работы по созданию учебных материалов (задания конкурсов, викторин) для полилингвальной аудитории, представленной детьми репатриантов. Сложность работы с детьми обусловлена следующими факторами: представленность их в одном месте в рамках одного мероприятия при отсутствии одного языка-посредника (дети из разных европейских стран); разноуровневость владения русским языком; полилингвальность (носители одновременно 3–4-х языков: русского, иврита, английского, языка страны проживания).

Ключевые слова: внеязыковая среда, полилингвальный, язык-посредник, русская лингвокультурная идентичность, русская культурная доминанта в другой национальности, диффузия русской диаспоры.

Преподавание русского языка как иностранного вне среды его естественного функционирования требует особых подходов по сравнению с преподаванием РКИ в России, т.е. предъявляет особые (повышенные) требования к преподавателям (преподаватель РКИ как основной источник языковой и лингвокультурологической информации), учащимся, учебным материалам и методике. Поскольку подавляющее большинство исследований в области методики преподавания русского языка как иностранного проводится в российских вузах и других образовательных учреждениях, находящихся в России, специфические требования в сфере РКИ до сих пор остаются недостаточно изученными за рубежом, что обуславливает необходимость обращения работающих вне России специалистов к опыту и наработкам российской методической школы – по вопросам как теории, так и практики.

Проект под рабочим названием «Конкурсы и олимпиады по русскому языку и литературе для полилингвальной аудитории» возник на кафедре русского языка и общих дисциплин Учебного центра по работе с иностранными обучающимися в Государственном уни-

верситете управления как раз как отклик на подобный запрос и имел своей целью популяризацию русского языка и литературы среди взрослой и детской аудитории соотечественников, проживающих за рубежом (весь спектр европейских стран) и объединенных одной национальностью – еврейской.

Актуальность проекта обуславливалась нарастающим интересом данной аудитории – взрослых – к совершенствованию знания русского языка и изучению их детьми (по сути, четвертым поколением репатриантов) русского языка в связи с сохранением связей с Россией (странами СНГ), с одной стороны, и сложностью усвоения языка детьми из-за полилингвальности (дети в большинстве случаев являются носителями 4 языков: русский – иврит – английский – язык страны проживания) и недостаточной мотивацией, с другой.

Этому способствовали следующие события – впервые за 35-летнюю историю существования ежегодной культурно-образовательной конференции для евреев «Лимуд», проводимой в 43 странах мира, 3–5 февраля 2017 г. в Лондоне состоялась русскоязычная «Лимуд», участниками которого стали более 700 русскоговорящих евреев из всех стран Европы. Стремление встречаться не только в рамках «Лимуда», проводимого в каждой европейской стране на языке этой страны, но и организовать собственный русскоязычный «Лимуд», свидетельствовало о стойком интересе бывших соотечественников к русскому языку. К настоящему времени уже определена следующая страна (Австрия), в которой будет проводиться второй русскоязычный «Лимуд–2018». Это убеждает нас в том, что начатый год назад проект не только социально и общественно значим, но и уникален («лондонские» тестовые конкурсные задания для детей младшей и средней школы, задействованные в ходе трехдневной конференции, разрабатывались на основе английского языка, с учетом новой локации – Вены – потребуется анализ степени результативности первых тестов и разработка вторых – но уже на базе немецкого языка).

Параллельно возрастала и научно-педагогическая значимость проекта. В рамках реализации конкурса 2016 г. (ФЦПРЯ–Д16–5.2/5.3–2; лот № 2 «Проведение конгрессно-выставочных мероприятий, презентационной деятельности, направленной на распространение русского языка, образования, науки, истории и культуры России») Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» при поддержке Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) провел методический семинар «Практика преподавания русского языка как иностранного – методы, приемы, инновации; изменение в нормах современного русского языка, культура современной речи» в трех городах Израиля.

Представители российской делегации Т.Т. Черкашина (ГУУ), А.Г. Коваленко (РУДН), И.А. Пугачев (РУДН) провели лекции, круглые столы и мастер-классы для педагогов-русистов Израиля (учителей средних учебных заведений, учителей средних специальных учебных заведений, преподавателей высших учебных заведений) и всех интересующихся проблематикой преподавания русского языка как иностранного и русской литературы, культурой современной речи. Семинар проходил: 16 ноября 2016 г. в г. Беэр-Шева, 17 ноября – в г. Кармиэль, Хавацелет (школа «Ницаним»), 19 ноября – в г. Ришон ле-Цион.

Профессор Т.Т. Черкашина провела ряд лекций-презентаций на общую тему «Основы конструктивного межкультурного диалога: игровые технологии формирования диалогового стиля взаимодействия», основные положения которых следующие – феномен диалога рассматривается как средство разрешения многочисленных и неубывающих национальных, религиозных, культурно-цивилизационных проблем. Диалог является той формой межличностного контакта, в которой возможно мирное урегулирование практически любых проблем и конфликтов. Основным результатом культурного диалога – естественное перетекание идей, их взаимовлияние, усвоение или отторжение точки зрения партнера или оппонента. Базовые

критерии оценки диалогического стиля взаимодействия: принято/непринято; обязательно/необязательно, возможно/невозможно, допустимо/недопустимо, достойно/недостойно.

Основные материалы выступлений были опубликованы в сборнике методических материалов семинара¹:

Работа с коллегами из Израиля лишний раз подтвердила актуальность запроса учебных материалов (тестов-заданий) по русскому языку и литературе и мероприятий как для репатриантов, проживающих в Израиле, так и для переехавших уже из Израиля в другие страны. Одновременно оргкомитет «Лимуда FSU² – 2017» в Лондоне за полгода до проведения конференции столкнулся с проблемой недостаточного владения русским языком определенной и значительной части потенциальных участников мероприятия. Это касалось в основном третьего поколения репатриантов, возраст которых – в пределах 25–35 лет (и их детей, которые также являются участниками «Лимуда»). Многие из них не владеют в должной мере русским языком – практически не понимают и не говорят; понимают, но не говорят; говорят с множеством ошибок (в отношении детей это еще более справедливо).

Эта проблема вынудила оргкомитет создавать информационное поле (сайт «Лимуда FSU – 2017», страница в социальной сети Facebook) на двух языках – английском и русском – вместо только русского, как это предполагалось сначала. При наполнении контентом сайта, страницы в социальной сети, других источников также возникали рабочие вопросы, связанные с адекватным переводом текста на русский язык, что в итоге потребовало консультативной помощи российских специалистов. Таким образом, помимо разработки тестов-заданий для детей на период проведения конференции потребовались и консультации при сопровождении сайта – в дистанционном формате, а уже непосредственно на мероприятии в Лондоне 3–5 февраля 2017 г. в условиях погружения в среду пилотно апробировались разработанные тесты-задания и одновременно вырабатывались магистральные направления работы для последующих конкурсных мероприятий «Лимуда FSU – 2018» (на том этапе разработчики тестовых заданий еще не столкнулись с новой задачей – сменой языка-посредника – немецкий вместо английского).

В качестве приоритетных направлений работы было выделено следующее:

- тестовые задания и материалы конкурсных заданий, а также методические разработки в рамках проекта должны представлять собой методический комплекс, рассчитанный на детскую и взрослую аудиторию – как непосредственных участников олимпиад и конкурсов, так и родителей детей-полилингвов (и педагогов, работающих в начальной и средней школе с детьми-би(поли)лингвами из среды соотечественников);

- проведение консультаций для родителей (и педагогов) с целью дальнейшего использования материалов как составляющая работы по продвижению российских образовательных продуктов, образования на русском, русского языка и литературы, а также русской культуры в мире.

За год работы были определены и выполняются следующие задачи:

- подготовка открытых уроков для детей и родителей,
- подготовка консультаций с родителями детей-би(поли)лингвов,
- подготовка учебно-методических материалов,
- разработка конкурсных тестовых заданий и мероприятий (викторин, олимпиад и др.) для полилингвальной аудитории взрослых и детей,
- подготовка презентации учебных материалов,
- формирование пакета предложений для оргкомитета «Лимуда» по направлениям сотрудничества в сфере изучения русского языка,
- участие в научных конференциях, отвечающих теме проекта,
- публикация научных материалов по проблемам многоязычия в сборниках материалов конференций, периодических журналах,
- непосредственная работа на культурно-образовательной конференции «Лимуда–2017» и «Лимуда–2018».

- анализ результативности работы по проекту.

Научное сопровождение проекта предполагает участие в научно-практических конференциях, отвечающих теме проекта:

- XVIII Международная научно-практическая конференция «Русское культурное пространство», поднимающая тему русской лингвокультурной идентичности и самоидентификации языковой личности за рубежом (20 апреля 2017 г., МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва);

- I Международный симпозиум «Русский язык в поликультурном мире» (8–12 июня 2017 г., Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Ялта);

- Международная научная конференция, посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне «Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы» (2–3 ноября 2017 г., Пушкинский дом, Лондон).

Результативность проекта:

- в рамках конкурсных мероприятий проекта во время проведения культурно-образовательной конференции «Лимуд» российское языковое образование в таком формате представлено впервые, поэтому одним из результатов стало налаживание непосредственных контактов с потенциальными партнерами из практически всех европейских стран, которые собрались вместе в рамках европейской еврейской конференции «Лимуд»;

- мероприятия помогли выявить основные методики, направленные на сохранение и продвижение русского языка среди соотечественников, проживающих за рубежом, – лиц с разным уровнем владения русским языком;

- материалы явились основой для разработки подобного рода конкурсов и олимпиад для другой аудитории (для лиц, проживающих на территории стран СНГ, для которых русский язык является родным или иностранным). Материалы могут быть также задействованы в образовательном процессе, в частности Русской гимназии (Лондон), просветительских проектах «Arbuzz lectures» (русскоязычного лектория в Лондоне для взрослых и детей).

Социальные эффекты проекта:

- социальный эффект проекта задан априорно в связи с полученным запросом от оргкомитета «Лимуда» по выработке конкурсных материалов для аудитории, заинтересованной в изучении и совершенствовании русского языка;

- для достижения прямого и косвенного видов социального эффекта проект содействует решению целого ряда социальных задач: снятию диффузии (размывания) русской диаспоры за рубежом; поддержание связей с родиной (возобновление связей с родиной в случае их утраты); через олимпиады (понимание аудиторией уровня своей языковой подготовки и оценка своих возможностей) и конкурсы повышение заинтересованности детей и их родителей во вхождении в русскоязычную среду и принятия ее культурного кода; закрепление интереса к изучению русского языка; совершенствование навыков владения языком. В рамках данного проекта социальные эффекты становятся как универсальными, возникающими при реализации любого проекта (сохранение русского культурного кода у соотечественников, живущих в дальнем зарубежье под давлением инокультурной и иноязычной среды), так и специфическими, обусловленными в нашем случае особенностями этнического характера – привязанностью к русскому культурному коду, невзирая на этническое происхождение; сохранение русской культурной доминанты в другой национальности; сохранение русского языка как родного (у детей второго или третьего поколения репатриантов – в качестве второго языка).

Примечания

¹ Черкашина Т.Т. Основы конструктивного межкультурного диалога: игровые технологии формирования диалогового стиля взаимодействия // Практика преподавания русского языка как иностранного – методы, приемы, инновации; изменение в нормах современного РЯ, культура современной речи (Израиль): сб. методических материалов семинаров по тематике. № 2. М.: РУДН, 2016. С. 2–15.

Talalova L.N.,
The State University of Management

THE RUSSIAN-SPEAKING MILIEU FOR MULTILINGUAL CHILDREN OUT OF RUSSIA

The article focuses on the study materials (tests, quizzes) formation practice for multilingual primary school children whose parents left Russia some years ago and now live in different European countries. The problems are complicated and several in number: many of these kids don't have the interlanguage (because of living in different countries), don't speak Russian properly, are multilingual (speak 3, 4 languages: Russian, Hebrew, English and the language of the country of their residence).

Keywords: milieu out of mother tongue language, multilingual, interlanguage, the Russian lingual and cultural identity, the Russian cultural dominant within another ethnicity, the Russian diaspora diffusion.

Тарасова Елена Николаевна,
Московский технологический университет (МИРЭА),
mitxt-rki@yandex.ru

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ХИМИКА (УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ РКИ А2)

В статье рассматривается методика подготовки будущего специалиста-химика на практических занятиях по РКИ, начиная с первых недель обучения языку; в основе несколько компонентов: пропедевтика, научно-техническая лексика, профессионально-ориентированные тексты.

Ключевые слова: когнитивная и компетентностная стратегии обучения; подготовка будущего специалиста-химика; профессионально ориентированные слушатели подфака.

Одной из важнейших стратегических задач высшего образования является подготовка профессионала нового типа, владеющего компетенциями в рамках своей специализации, способного адекватно реагировать на быстро меняющиеся условия деятельности, использовать информационные технологии, быть готовым к реализации государственных стандартов. Поиск путей реализации новых требований к подготовке будущего инженера-химика в компетентностной модели привел к мысли, что модернизация отдельных сторон лингвометодической деятельности явно недостаточна, нужна новая концепция подготовки будущего специалиста-химика в рамках бакалавриата. Нами в течение многих лет проводился эксперимент. Начиная с подготовительного этапа обучения («с нуля») и до овладения инофоном уровня В2, использовалась целостная концепция обучения как совокупности двух стратегий – когнитивной и компетентностной: когнитивная обеспечивает развитие лингвометодического мышления и когнитивных способностей инофонов на базе предметного содержания «русский язык», компетентностная – приобретение новых способов методической деятельности для успешного самостоятельного осуществления образовательного процесса в университете. Актуальность обсуждаемой проблемы определяется на научно-теоретическом уровне потребностью комплексного подхода к выстраиванию стратегий лингвометодической подготовки и необходимостью определения методологических основ этих стратегий, а на научно-практическом – потребностью создания новых современных инструментов их реализации (тактических средств).

Преподавателями кафедры русского языка как иностранного Московского технологического университета Воробёвой Н.И., Румянцевым А.В., Тарасовой Е.Н. было создано пособие «Химия в жизни». Пособие предназначено для иностранных учащихся (бакалавров и

магистрантов первого года обучения) химико-технологического, медицинского профиля, имеющих языковую подготовку, соответствующую I сертификационному уровню. Основная цель пособия – развитие навыков и умений продуцировать высказывание в форме монолога на материале текстов по химии. Пособие состоит из трех частей. Часть 1. Органические вещества. Часть 2. Основные понятия и законы химии. Часть 3. Химическая посуда.

В пособие включены тексты как научно-популярного, так и учебного характера. Тексты сопровождаются языковыми, предречевыми и речевыми заданиями. В текстах учтен лексико-грамматический материал, необходимый для активного употребления в речи студентов-химиков. Подбор текстов диктуется ориентацией на программу и учебные планы для студентов-иностранцев, а также спецификой химического вуза. Пособие предназначено не только для работы под руководством преподавателя, но и для самостоятельного изучения. Остановимся на комментариях организационно-методического характера и поясним, как происходит обучение РКИ на этапе довузовского образования инофонов – будущих химиков. Дело в том, что научные специализированные тексты помогают активизировать внимание и пробудить интерес к русскому языку профессионально ориентированных слушателей подфака. Например, тема «Основные понятия и законы химии (Атомно-молекулярное учение в химии и химические элементы)» рассматривается на этапе четвертой недели обучения. Предлагается материал, который на последующих этапах будет дополнен, расширен и углублён.

Блок 1. Великий русский ученый М.В.Ломоносов создал стройное атомно-молекулярное учение и впервые применил его в химии. Основные положения атомно-молекулярного учения Ломоносов изложил в работе «Элементы математической химии» (1741 г.), а также во многих других работах. Сущность атомно-молекулярного учения сводится к следующим положениям:

1. Все вещества состоят из «корпускул» (так Ломоносов называл молекулы), между которыми имеются промежутки.
2. Молекулы находятся в непрерывном движении.
3. Молекулы состоят из «элементов» (так Ломоносов называл атомы). Атомы, как и молекулы, находятся в непрерывном движении.
4. Атомы характеризуются определенной массой и размерами.
5. Молекулы простых веществ состоят из одинаковых атомов, молекулы сложных веществ – из различных атомов.

Блок 2. В 1860 году на международном съезде химиков в г. Карлсруэ были приняты определения понятий молекулы и атома.

Молекула – это наименьшая частица данного вещества, обладающая его химическими свойствами. Химические свойства молекулы определяются ее составом и химическим строением.

Атом – наименьшая частица химического элемента, входящая в состав молекул простых и сложных веществ. Химические свойства атома определяются его строением. Исходя из этого, дается и современное определение атома: атом – это электронейтральная частица, которая состоит из положительно заряженного ядра и одного или нескольких электронов.

Блок 3. В настоящее время установлено, что из молекул состоят лишь вещества молекулярного строения. Например, неметаллы (кроме углерода и кремния), двуокись углерода, вода и органические соединения. Вещества немолькулярного строения состоят не из молекул, а из других частиц (атомов, ионов), химически связанных друг с другом. Например, алмаз, кремний, многие оксиды, сульфиды металлов, большинство солей и др. Первые вещества имеют менее прочную химическую связь между молекулами, поэтому у них сравнительно низкие температуры плавления и кипения. Вторые вещества с немолькулярным строением имеют более прочную химическую связь между частицами, поэтому у них высокие температуры плавления и кипения. Атомно-молекулярное учение дает объяснение основным понятиям и законам химии.

Блок 4. С точки зрения атомно-молекулярного учения каждый отдельный вид атомов называется химическим элементом. Как следует из строения атома, важнейшей его характеристикой является положительный заряд ядра, равный порядковому номеру элемента. Заряд ядра служит отличительным признаком различных видов атомов. Это позволяет дать более полное определение понятия элемента: химический элемент – это вид атомов с одинаковым положительным зарядом ядра. Важной характеристикой элементов является их распространенность в земной коре, т.е. в верхней твердой оболочке Земли. Твердой оболочкой Земли условно принято считать толщину, равную 16 км. Распределение элементов в земной коре изучает геохимия – наука о химии Земли.

Блок 5. Как впервые установил Д.И. Менделеев, наибольшее распространение в природе имеют элементы «малого атомного веса, а в организмах исключительно преобладают легчайшие (H, C, N, O)». Менделеев Д.И. 1834–1907 гг. Распространение элементов носит не случайный характер, а подчиняется определенным закономерностям.

Итак, отмечаем, что материал (Блок 5 и т.д.) дополняется научной лексикой, терминологией, которая лежит в основе учебников по «Химии» для бакалавров. Наглядные схемы и рисунки обязательны, поскольку этого требует специфика предмета. Таким образом, пропедевтическая задача решена: изучение грамматических и лексических тем строго ориентировано на профессиональный «заказ» инофона.

Автор (следуя за профессором Пугачевым И.А.) приходит к выводу, что учёт особенностей русской языковой системы, вызывающей трудности у большинства иностранных учащихся; учёт фрагментов русской языковой системы, представляющих контраст с системами родных языков студентов и предупреждение ошибок, связанных с интерференцией; формирование профессиональной компетенций с учётом особенностей разных языковых картин мира; предупреждение конфликта культурных норм – всё это элементы когнитивно-компетентностной составляющей подготовки будущего специалиста-химика (уровень владения РКИ А2).

Литература

1. Воробьева Н.И., Румянцев А.В., Тарасова Е.Н. Химия в жизни: учебное пособие для студентов-иностранцев, изучающих русский язык. М.: Форум, 2014. 164 с.
2. Пугачёв И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. М.: РУДН, 2016. С.14.

Tarasova Elena,
Moscow technological University

TO THE QUESTION OF COGNITIVE COMPETENCE COMPONENT OF THE TRAINING OF THE FUTURE SPECIALIST CHEMIST (LEVEL A2)

The article describes the method of preparation of the future specialist chemist on practical training in a RCT, since the first weeks of language learning; the basis of several components: preliminary, technical and scientific vocabulary, professionally-oriented texts.

Key words: cognitive competence and training strategy; training of future physician-chemist; professionally oriented students of Podaca.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Актуальность темы определяется тем, что общее направление в обучении русскому языку как иностранному соответствует установке на то, что образовательная и воспитательная цели преподавания решаются параллельно с коммуникативной, а в достижении их особая роль отводится инновационным технологиям.

Ключевые слова: инновационность; коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция.

Главная задача при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному (далее РКИ) – достичь достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции, который даст им возможность удовлетворять коммуникативные потребности в широком круге ситуаций культурной и профессиональной сфер общения. Образовательные программы по РКИ диктуют определенный подход к педагогическому процессу, в котором приоритет остается за использованием эффективных технологий обучения. В качестве источников для формирования образовательных программ привлекаются результаты входного и итогового тестирования студентов, материалы и конспекты занятий преподавателей, тематические и календарные планы, а также данные, полученные из анкет студентов-иностранцев, желающих изучать РКИ. Программы могут быть ориентированы как на изучение отдельных модулей или дисциплин в вузе, так и на выполнение учебно-исследовательских проектов, на прохождение практик и стажировок. В начале курса необходимо проведение анкетирования студентов, по результатам которого выясняется, какие лексические и грамматические темы они хотели бы изучить, что вызывает наибольшую трудность в овладении русским языком и т.п. Необходимо также разработать индивидуальный образовательный маршрут для студентов-иностранцев. Образовательный маршрут определяется в ходе углубленной диагностики с помощью тестов входного контроля знаний и разработки плана конкретных мероприятий, направленных на решение выявленных проблем. Особое место в построении образовательного маршрута занимает обучение в сотрудничестве, которое базируется на идее взаимодействия обучающихся в группе, когда все участники учебной группы берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение конкретных учебных задач, помогают друг другу. Концепция индивидуального образовательного маршрута обучения получила практическую реализацию в технологиях эффективного обучения, ориентированных на создание условий активной совместной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях. Например, студентам дают общее задание, оговаривают роль каждого в поэтапном выполнении задания. Общими усилиями решается поставленная задача при содействии каждого в успешности ее выполнения. Оценка за выполненное задание ставится одна на всю группу. Приемы обучения в сотрудничестве применяются в различных игровых ситуациях, что помогает повысить интерес к занятиям.

По мнению некоторых исследователей, в практике преподавания гуманитарных предметов все большее значение приобретают такие навыки общения, как ведение моно/диа/полилога, соответствующего речевой ситуации и соблюдению этикетных норм. Незаменимы в образовании и информационные технологии: электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера, флипбоксы; образовательные ресурсы Интернета; DVD и CD. На занятиях РКИ активно используются аудиовизуальные средства обучения, поскольку особое внимание уделяется такому виду речевой деятельности, как аудирование. Эффективность уроков РКИ обуславливается способностью преподавателя создать условия и организовать ситуации, в которых обучающиеся осваивают язык как средство общения. В

этом плане уместно напомнить о роли интерактивных методов при обучении РКИ. Одним из таких методов является квиз. Квиз – предварительный экзамен, проверочный опрос в виде викторины. Это одна из основных форм работы с текстами лингвострановедческого материала. Чаще всего квиз строится в виде текста, основанного на выборе ответа из числа нескольких предложенных вариантов. Квиз – одна из универсальных форм при работе со страноведческим и лингвострановедческим материалом. Его универсальность в том, что квиз применяется на разных этапах работы как над темой отдельного урока, так и при завершении работы над микроциклом. Существует множество приемов работы с квизом. Однако в зависимости от целей урока и вида предлагаемого учащимся лингвострановедческого материала алгоритм работы меняется в той или иной степени. Алгоритм работы с квизом заключается в следующем:

I этап – осуществление фронтального контроля посредством использования символов при выполнении заданий квиза;

II этап – предъявление ключа, сообщение критериев оценивания работы и проверка работ студентов (самопроверка);

III этап – монолог/диалог студентов с использованием содержания квиза .

Другой результативный метод в изучении РКИ – метод кластера. Кластер (карта понятий, ассоциограмма) – это метод, который используется для стимуляции познавательной деятельности обучающихся. Кроме того, при помощи кластера осуществляется формирование коммуникативных опор, востребованных при коммуникации в бизнес-среде, таким образом, формируется коммуникативная компетенция. Кластер – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами. В более общем смысле – любая группа объектов или явлений, которые субъективно воспринимаются как принадлежащие одному классу, составляющие естественную группу. Методика кластера основывается на том, что информация систематизируется в виде кластера – грозди, в центре которой находится ключевое понятие, к ключевому словосочетанию обучающиеся записывают все слова, которые приходят на ум в связи с данным сочетанием. Слова записываются в виде облака вокруг ключевого оборота, а затем обучающиеся обмениваются своими примерами, фиксируя наиболее удачные в своих тетрадах. Такая работа создает картину сочетаемости слов в живой речи носителей русского языка, содержит элементы языковой картины мира россиян и черты их национального характера, что позволяет понять некоторые социальные ориентиры носителей языка. Получение ассоциативно-вербальной модели языкового сознания является одним из обоснованных методов результативного усвоения РКИ. В такой работе очень помогают ассоциативные словари. Вот примеры некоторых ассоциаций, которые выстроены в результате совместной работы обучающихся и преподавателя на занятиях по РКИ:

- *Весна* вызывает ассоциации: *долгожданная, все цветет, пришла, 8 Марта, сирень, ранняя, красна, любовь, тепло, зелень, подснежники, птицы поют.*

- *Слово* – ассоциации: *не воробей, веское, доброе, меткое, точное, ласковое и кошке приятно, мудрое, молвить, дать, держать, золото, закон, незнакомое.*

- *Слава* – ассоциации: *героям, громкая, павшим, вечная, почет, уважение, труду, дурная, разлетится по миру, идет, портит.*

Эффективность данного метода определяется тем, что он экономит время, например, при работе с текстами, кроме того, усиливается мотивация обучающихся к освоению новой лексики.

Эффективными приемами развития межкультурной компетенции студентов являются также кейс-методы. Например, студентам, изучающим РКИ, дается список безобразных глагольно-именных словосочетаний типа: *делать выводы, оказать поддержку, поддерживать решение, анализировать итоги, высказывать мнение, оставляет желать лучшего, давать представление, принять во внимание* и т.п. Далее студенты получают задание: написать деловое письмо, используя данные сочетания. Одно из таких слов может образовывать целый

ряд выражений, например: *оказывать влияние (воздействие, содействие, помощь, честь, доверие и др.)*. Такого типа устойчивые сочетания являются готовыми формулами для образования фраз, их применение придает высказыванию точность, однако большое их количество может сделать речь шаблонной, что обязательно учитывается на практикумах по РКИ.

Для реализации креативных способностей бакалавра используются коммуникативные стимуляции, например, скетч – эскиз, набросок, зарисовка, короткая пьеса с двумя – тремя персонажами. В скетчах представлена активная лексика, определенные вопросы и типовые фразы, например:

В офисе

Активная лексика: *назначенная встреча, приемная, анкета, принять посетителя, следующий, недоставать, копия, свидетельство, подпись, прирост, доход, квартал, финансировать, штраф, платежеспособность, долг, отдел, колебание, баланс, застрахованный, обязательства, отсрочка, сделка.*

Вопросы: *Вы разделяете мое мнение? Не могли бы Вы записать номер моего телефона? Кстати, как прошла презентация? Как Вас убедить в том, что мой бизнес-план перспективен? Мы сможем снизить цену на продукцию? Вас устраивают условия контракта? Я могу чем-нибудь помочь? Здесь все документы? Чего-то не хватает? Вы звонили нам? Надеюсь, все в порядке? Я могу рассчитывать на Вашу помощь?*

Типовые фразы: *Не волнуйтесь, успокойтесь. Ничего страшного. Будьте любезны, подождите в приемной. Рад с Вами познакомиться. Сейчас Ваша очередь, пожалуйста, проходите. Давайте обсудим Ваше предложение. Пожалуйста, сделайте копию. перезвоните на следующей неделе. Введите меня в курс дела. Я постараюсь не разочаровать Вас. Я думаю, что смогу убедить начальство одобрить проект. У Вас есть десять минут, чтобы выслушать меня? Надеюсь, что не заставил Вас ждать.*

Все вышеперечисленные формы введения учебных материалов страноведческого и лингвострановедческого содержания способствуют передаче студентам иноязычной культуры, содействуют их вовлечению в диалог культур, развивают общеучебные умения бакалавров, их творческие и познавательные умения, повышают интерес к изучению русского языка. Подобная работа также активизирует процесс обучения студентов-иностранцев, совершенствует лингвистическую компетенцию, включающую в себя знания о русском языке как общественном явлении и развивающейся системе; языковую компетенцию, предполагающую формирование знаний об уровнях и отделах системы языка, овладение всеми языковыми нормами; а также коммуникативную компетенцию, включающую овладение различными видами речевой деятельности на основе речеведения.

Важной проблемой продолжает оставаться мотивация изучения лингвистического материала. Эффективным средством, как известно способствующим усилению мотивации, может явиться создание проблемных ситуаций на занятиях в ходе применения занимательных заданий, ролевых и деловых игр, кейс-технологий и т.п. Например, метод «кейс-стади» (или метод «погружения») – это технология обучения на основе анализа конкретных ситуаций: «Создаем рекламу товара», «Проводим экскурсию по музею», «Пишем деловое письмо», «Готовим презентацию» и т.д. Данная технология способствует изменению мотивации к обучению, развитию коммуникативных и презентационных навыков, расширению лексикона учащихся. Используя технологию обучения на основе анализа конкретных ситуаций на занятиях РКИ, мы способствуем эффективному формированию межкультурной компетенции обучающихся.

В результате обучения у студента-иностранца должны быть сформированы навыки коммуникативного мотивированного монологического высказывания на русском языке, грамотного оформления документации с учетом особенностей русской деловой культуры, т.е. осуществлена реализация коммуникативной компетенции в типичных ситуациях управленческой сферы деятельности¹.

В заключение отметим, что, когда мы говорим о любом игровом обучении, мы имеем в виду то, что делаем в удовольствие, то, что для себя можно назвать неформальным или нестандартным образованием, главным действующим лицом которого является сам обучающийся.

Примечания

¹ Тартынских В.В. Роль языка в формировании межкультурной компетенции у студентов-иностранцев // Вестник университета (ГУУ).2013. № 16. С. 329.

Tartynskich V.V.,
FSBEI HE "State University of Management",
the Russian Language and Basic Disciplines Chair, Moscow, Russia,
guurus@mail.ru

COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION EFFECTIVE TECHNIQUES WITHIN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The topic of the study manifests the idea of both educational and upbringing teaching goals to be achieved along with the communicative objective, the innovative technologies are oriented for this achievement as well.

Keywords: innovatsionnosti; communicative competence, cross-cultural competence.

Темиргалеева Миляуша Магфуровна,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия,
m.miftahowa2010@yandex.ru

ТЕХНИКА ПИСЬМА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В данной статье обучение технике письма рассматривается в широком контексте постановки навыков письменной речи. Автор приходит к выводу, что обучение технике письма – элемент, без которого невозможно полноценное обучение письменной речи. Обучение графике ускоряет обучение письму как виду речевой деятельности. В качестве более подробного примера автор рассматривает шрифт Primo и демонстрирует его возможности в обучении графике. Кроме того, на примере электронного образовательного ресурса собственной разработки автор наглядно показывает широкие перспективы использования дистанционных курсов при обучении письму.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, графическая система русского языка, письменная речь, обучение технике письма, шрифт Primo.

Письмо – это один из видов речевой деятельности, в котором реализуется письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений соответственно ситуации обучения¹.

В современной методике различают термин «письмо» и «письменная речь». Письмо – это «овладение графической и орфографической системами языка для фиксации отдельных слов и предложений», а «умение сочетать эти слова в письменной форме для выражения мысли в соответствии с потребностями общения» называют письменной речью². Как справедливо указывают Л.С. Крючкова и Н.В. Мощинская, «письменная речь в преподавании русского языка может рассматриваться как методическое средство обучения другим видам речевой деятельности на русском языке»³.

На тему письменной речи и вопросов обучения ей написано значительное число специальных научно-методических работ⁴. Описание проблем, возникающих при обучении иностранных студентов письменной речи, можно найти в трудах по методике⁵.

На наш взгляд, не менее важным является обучение технике письма. Без грамотного и обстоятельного изучения азов техники письма сложно представить успешное освоение пись-

менной речи. Сегодня же обучению иностранных учащихся графическим навыкам нередко уделяется недостаточное внимание. Вопросы техники письма в гораздо большей степени остаются прерогативой учителей начальных классов.

На просторах интернета нередко приходится сталкиваться с мыслью о том, что знакомить иностранных учащихся с письменным алфавитом вовсе не обязательно, достаточно обучить их печатным буквам русской кириллицы. Такой подход объясняется ограниченностью курса русского языка как иностранного во времени и отсутствием надобности использования письменного алфавита в повседневной жизни, так как широкое распространение получили персональные компьютеры, планшеты и другие мобильные средства связи, предполагающие использование печатных букв и голосовых сообщений. Рассуждая таким образом, мы забываем о том, что сам процесс обучения русскому языку невозможен без письменных упражнений и заданий, не говоря уже о том, что большинство слушателей подготовительных факультетов – это потенциальные студенты, которые в дальнейшем будут обучаться в российских вузах (писать лекции и конспекты).

Еще один аргумент в пользу уделения большого внимания технике письма весьма емко сформулировала В.Н. Вагнер: «Навыки письма вырабатываются и закрепляются очень быстро и неправильные навыки оказываются настолько устойчивыми, что усилия, направленные в дальнейшем на корректирование сложившейся неправильной манеры письма, нередко оказываются безуспешными»⁶.

Обучение иностранных учащихся графической системе русского языка – процесс довольно трудоемкий, однако есть множество современных инструментов, которые могут облегчить преподавателю работу при обучении технике письма и сделать процесс обучения более увлекательным для учащихся.

Одним из таких инструментов является шрифт Primo, разработанный Л. Некиным. Без преувеличения можно сказать, что данный шрифт является прорывом в области обучения графике, поскольку до его появления не существовало инструментов, позволяющих легко и без обращения к специализированным типографическим ресурсам создавать и моделировать обучающие прописи.

Как отмечается в описании шрифта на авторском образовательном портале nekin.info, «С помощью шрифта Primo, имитирующего каллиграфическое письмо, можно самостоятельно изготовить прописи в редакторе Microsoft Word. Помимо букв русского, украинского и белорусского алфавита шрифт содержит соединительные линии между буквами. Эти соединительные линии нельзя ввести с клавиатуры. Поэтому к шрифту прилагается особая программа ToPrimo, которая автоматически вставляет все требуемые соединительные линии в набранный текст. Эта программа (называемая также макрос) написана на языке VBA (Visual Basic for Applications) и интегрирована в среду Microsoft Word»⁷.

К плюсам данного шрифта можно отнести простоту и удобство в использовании, нахождение его в свободном доступе, возможность самому смоделировать нужные сочетания букв, слов и предложений. Используя данный шрифт, можно создать прописи, приложения к различным учебным пособиям, а также разработать электронные образовательные ресурсы (ЭОР). Заготовки, сделанные с помощью данного шрифта, значительно облегчают повседневную работу преподавателя. При этом вовсе не обязательно делать полноценное пособие. Преподаватель может использовать данный инструмент для подготовки раздаточного материала на каждый урок.

В то время как прописи и учебные пособия по письму, которые разрабатываются для иностранных учащихся, невозможно использовать повторно (все поля исписаны), ЭОРОм по обучению русской графике слушатели могут воспользоваться когда угодно и сколько угодно раз.

В состав электронного образовательного ресурса, разработанного автором данной статьи, входит обучающий видеоролик – канал TheVolgaTV на платформе YouTube

(предназначен для постановки навыков письма и выработки правильного красивого почерка через ряд видеоупражнений⁸), а также прописи, которые сделаны с помощью шрифта Primo. В процессе работы с электронным образовательным ресурсом учащиеся сначала просматривают видеоролики, усваивая материал, а затем распечатывают прописи и заполняют их. Такая организация ЭОР дает возможность использовать его не только в качестве учебного материала на занятиях, но и для самостоятельной работы учащихся.

Резюмируя, можно отметить, что обучение технике письма – важнейший элемент в общей системе обучения русскому языку иностранных граждан, что подтверждается следующими тезисами:

1) учебный процесс в целом предполагает множество письменных упражнений и заданий;

2) при обучении письму как виду речевой деятельности нельзя обойтись без письменных упражнений;

3) письмо печатными буквами не может рассматриваться как альтернатива прописи, поскольку это гораздо менее быстрый способ письма, кроме того, знание письменного алфавита облегчает восприятие курсива в печатном тексте.

Примечания

¹ Крючкова Л.С., Моцинская Л.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. Пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 480 с.

² Там же. С. 403.

³ Там же. С. 402.

⁴ Быстроновская Е.П., Персианова Н.А. Формирование навыков письменной речи // Русский язык в национальной школе. 1972. № 2; Клибанова Л.А. Лингводидактическое описание орфографии русского языка как иностранного: (К постановке пробл.) / отв. ред. С. Д. Ледеяева. Кишинев: Штиинца, 1989. 99 с.

⁵ Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. Для преподавателя русского языка как иностранного. М. 1997. 296с.; Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.; Лысакова И. П. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. М.: Владос, 2004. 270 с.

⁶ Вагнер В.Н. Указ. соч.

⁷ Некин Л. Шрифт «Primo» для прописей-текстов [Электронный ресурс] // Образовательный проект Леонида Некина. URL: <http://nekin.info/index.html> (дата обращения: 07.09.2017).

⁸ TheVolgaTV Пишем красиво [Электронный ресурс] // YouTube-канал TheVolgaTV [2011]. URL: <https://www.youtube.com/user/TheVolgaTV> (дата обращения: 12.09.2017).

Temirgaleeva M.M.,
Kazan Federal University

SPELLING TECHNIQUE AS AN ESSENTIAL ELEMENT IN TEACHING WRITTEN LANGUAGE

This article discusses spelling technique in the broad context of the setting of writing skills. The author comes to the conclusion that teaching the spelling technique is an element without which the full-fledged written speech training is impossible. Learning spelling technique speeds up learning writing as a part of speech activity. The author pays particular attention to the Primo font and demonstrates font's capabilities in teaching graphics. In addition, using the example of her e-learning resource, the author clearly demonstrates the broad prospects for using distance learning courses in teaching spelling.

Keywords: Russian as a foreign language, graphic system of the Russian language, written speech, spelling technique training, Primo font.

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: «ФРЕЙМОВЫЙ» ПОДХОД

Статья посвящена одной из базисных категорий методики – подходу к обучению. В статье кратко рассмотрены прямой, когнитивный и коммуникативный подходы, представлены основные положения фреймовой теории, лежащей в основе «фреймового» подхода. Особое внимание уделено вопросу применения фреймов при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: подход к обучению, фрейм, РКИ, «фреймовый» подход.

Подход к обучению есть ряд исходных положений о природе языка и процессе овладения им¹. В роли «поставщиков» идей, лежащих в основе того или иного подхода, выступают науки, тесно связанные с методикой, и в частности – психология.

Так, прямой (интуитивный, бихевиористический) подход базируется на бихевиористической теории, согласно которой поведение человека, в том числе вербальное, строится по схеме «стимул – реакция». Обучение языку в рамках данного подхода подразумевает формирование речевых навыков и умений посредством многократного предъявления и повторения определенного вербального материала, имитации речевых образцов. При этом большая роль отводится интуитивному усвоению связи между стимулами (вербальными и невербальными) и реакцией на них. В целом, обучение языку в рамках данного подхода призвано имитировать процесс овладения родным языком.

В основу сознательного (когнитивного) подхода к обучению были положены идеи когнитивной теории обучения. В рамках данной теории овладение иностранным языком рассматривается как получение определенных знаний о единицах языка и их функционировании (грамматические правила, правила словоупотребления и т.д.), закрепление этих знаний и их сознательное использование в процессе коммуникации.

Теория деятельности послужила научной базой деятельностного (коммуникативно-деятельностного) подхода. Обучение языку в рамках данного подхода представляет собой обучение речевой деятельности, мотивированной и целенаправленной, посредством речевой деятельности, что предполагает решение учащимися определенных задач общения.

Результатом наличия тесной взаимосвязи методики и таких наук, как психология и лингвистика, является то, что изменение научных парадигм в указанных науках оказывает на методику определенное влияние.

Когнитивная «революция» в науке, произошедшая в середине XX в., привела к тому, что психологи и лингвисты сосредоточили свое внимание на изучении когниции как совокупности психических (ментальных) процессов. Особая роль при этом отводилась *знанию*. По мнению когнитивистов, знания, имеющиеся у индивида, обуславливают восприятие и понимание окружающего мира, используются в процессе вербальной коммуникации, определяют невербальное поведение².

Для представления знаний в памяти используются особые когнитивные структуры – *фреймы*. Так, у нас есть фрейм «стула», «кошки», «человека», фрейм рабочего дня, фрейм «посещение ресторана» и др. Фреймы содержат наиболее общую информацию об объекте, т.е. информацию о *типичных* свойствах, характеристиках, функциях, поведении объекта. Таким образом, у человека имеется большое количество априорных знаний еще до начала восприятия чего-либо³.

Фреймы содержат информацию не только об отдельных предметах, но и о динамически развивающихся ситуациях. Такие фреймы называют *сценариями*, или *сценарными фреймами* (например, «футбольный матч» или «посещение театра»). Они содержат информацию об участниках ситуации, их действиях, а также времени и порядке действий⁴.

Понимание некоторой *ситуации* представляет собой, согласно теории фреймов, следующий процесс. На основе предварительных данных и имевшихся предположений активируется некоторый фрейм. Далее происходит приведение его в соответствие с имеющейся конкретной ситуацией, он видоизменяется, в него добавляется новая информация или удаляется та, которая не соответствует данной ситуации⁵.

Фреймы регулируют наше поведение, как вербальное, так и невербальное. Мы знаем, как вести себя, что говорить и что делать в целом ряде ситуаций социального взаимодействия.

Помимо этого, фреймы играют важную роль в *понимании текстов*, которые мы слышим или читаем. Согласно фреймовой теории, фреймы связаны со словами. Слова выступают в роли своего рода рычагов, запускающих активацию фреймов. Содержащаяся в активированных фреймах информация позволяет прогнозировать содержание последующего текста.

Непонимание некоторого текста (устного или письменного) часто бывает связано с отсутствием у воспринимающего текст субъекта соответствующих знаний, т.е. фреймов.

Фреймы формируются на протяжении всей жизни человека и детерминируются культурой. Ранее сформированные структуры способны оказывать сильное влияние на последующее восприятие.

Все указанные факторы несомненно следует учитывать при обучении инофонов русскому языку как иностранному, а одной из задач, решаемых в процессе обучения преподавателем, должно стать формирование у учащихся новых фреймов, отражающих особенности *русского* мировоззрения, мировосприятия.

Основные идеи когнитивистов, и в частности идея фреймового представления знаний, были восприняты и отечественной методической наукой: за последние 15 лет появился целый ряд работ, посвященных проблеме «фреймового» подхода к обучению, в которых, рассматриваются, например, возможности его применения при обучении географии, физике, математике, истории, иностранным языкам (Е.Е.Соколова, С.И.Федорова и др.). Некоторые исследования посвящены вопросу применения фреймов и сценариев при обучении *русскому языку как иностранному*. Хотя таких работ не очень много, уже наметилось три направления исследований: (1) использование сценариев при обучении решению речевых задач, речевому общению, (2) использование фреймового способа организации вербального материала при обучении лексике, и в частности – языку специальности, (3) использование фреймов при составлении учебных текстов и упражнений.

В.И. Шляхов предлагает использовать *сценарный подход* при обучении учащихся инофонов решению речевых задач. Сценарий при этом рассматривается как «комбинация речевых действий, упорядоченных сценарным сюжетом»⁶; в него также входят речевые стратегии и тактики говорящих.

При сценарном подходе «содержанием обучения... является информация о сценарном взаимодействии людей»⁷, а целью – «умение понимать сценарное поведение русскоговорящих людей, опознавать и интерпретировать сценарии в общении»⁸ (а также в письменных текстах), правильно применять сценарии на практике (т.е. при общении) и, таким образом, добиваться взаимопонимания с носителями языка.

Некоторые методисты (Г.А. Тюрина, А.Н. Латышева, С.Д. Леонова) предлагают при обучении лексике русского языка использовать фреймовый способ организации лексики, и в частности – фреймовый словарь.

Основное отличие фреймовой организации лексики – четкая структурированность и иерархичность расположения вербального материала. В словарную статью входят слова разных частей речи и словосочетания, связанные определенной темой, при этом показаны отношения между словами, вербальный материал представлен в готовом для употребления виде⁹. Работа со статьей фреймового словаря позволяет учащемуся не только усвоить соответству-

ющий лексико-грамматический материал, но и самому создать ряд текстов на основе усвоенного материала.

Результаты проведенного указанными авторами пробного обучения свидетельствуют о том, что данный способ организации лексики способствует улучшению понимания и усвоения лексического материала, а также облегчает и ускоряет переход от накопления лексических единиц к порождению собственных высказываний.

Поскольку с каждым фреймом связан целый ряд слов, представляется возможным создание на основе таких групп слов учебных текстов.

«Фреймообразный» текст – один из оптимальных способов представления лексики: с одной стороны, определенные лексические единицы даны в типичном для них контексте, демонстрируется их правильное употребление, с другой – они представлены в соответствии с типом их организации в базе знаний человека, что, несомненно, облегчит их понимание и запоминание¹⁰.

«Фреймообразными» будут являться, в частности, учебные тексты-интервью, так как согласно выводам исследователей, в основе текстов данного жанра лежат фреймы (А.А. Кибрик, Т.И. Попова).

На основе фрейма (точнее, его лексических представителей) могут создаваться не только учебные тексты, но и упражнения. В качестве «фреймообразных» упражнений могут быть использованы психологические тесты и вопросники.

Примечания

¹ *Anthony E.M.* Approach, Method and Technique // English Language Teaching. London, 1963. Vol. 17. P. 63–67.

² *Герасимов В.И., Петров В.В.* На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты понимания. М., 1988. С. 5–11.

³ *Минский М.* Фреймы для представления знаний. М: Энергия, 1979. 152 с.

⁴ *Schank R.C.* Tell me a story: A New Look at Real and Artificial Memory. New York, 1990. 253 p.

⁵ *Минский М.* Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М.: Мир, 1978. С. 249–338.

⁶ *Шляхов В.И.* Сценарная основа речевого общения: Технология обучения. М: КРАСАНД, 2010. С. 120.

⁷ Там же. С. 10.

⁸ Там же. С.118.

⁹ *Тюрина Г.А.* Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного: дис. ... канд. пед. наук / МГУ. М., 2000. 192 с.

¹⁰ *Тёрёчик Л.Б.* Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход (начальный этап обучения): дис. ... канд. пед. наук / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С.Пушкина. М., 2012. 294 с.

Tyoryochik L.B.,
RUDN University, Moscow

APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A FRAME-BASED APPROACH

The present paper is concerned with a teaching approach as one of the basic methodological categories. In particular, direct, cognitive and communicative approaches are briefly reviewed. The main aspects of the frame theory are described. The special attention is paid to the application of frames in teaching Russian as a foreign language.

Key words: teaching approach, frame, Russian as a foreign language, frame-based approach

ПРИНЦИП ОПОРЫ НА РОДНУЮ КУЛЬТУРУ ОБУЧАЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ИХ АККУЛЬТУРАЦИИ

В статье рассматриваются особенности межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку как иностранному в неязыковом вузе. Показывается необходимость сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании интегративных коммуникативных умений межкультурного общения. Отмечается использование технологии коммуникативного и проблемного обучения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, организация учебного материала, понятийная смысловая основа.

Изучение русского языка в любом неязыковом вузе иностранные обучающиеся обычно воспринимают как средство получения профессионального образования. На первый взгляд, язык является только инструментом для передачи информации от одного участника процесса обучения (акта коммуникации) другому. Но при этом нельзя не учитывать различные сложности данного процесса, обусловленные неизбежным диалогом культур¹. Иными словами, в этом случае наблюдается процесс межкультурной коммуникации, т.к. обучающиеся и обучающие принадлежат к разным культурам и осознают все культурные явления, не принадлежащие к их культуре, как чужие. При этом успешная коммуникация возможна только при наличии общих (фоновых) знаний, которыми должны быть вооружены обе стороны. Следовательно, при изучении русского языка как иностранного языковой материал опирается на сведения о культуре стран, представители которых вступили в коммуникацию, причем именно эта информация определяет содержательный план как устной, так и письменной речи.

Кроме этого, В.П. Фурманова, рассматривая двойственный характер выражения культурных смыслов (не только через язык как инструмент межкультурного диалога, но и через личность говорящего как субъекта диалога культур), подчеркивает необходимость формировать страноведческие знания, одновременно обучая адекватно их применять в условиях определенного культурного контекста. Таким образом, в содержании обучения межкультурному общению выделяется культурный фон как совокупность всех культуроведческих сведений, и культурный модус поведения как совокупность поведенческих правил и приемов овладения культурным опытом².

Развивая эту проблематику, В.В. Сафонова обращает внимание на создание дидактико-методических условий для сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании интегративных коммуникативных умений межкультурного общения, причем методической доминантой должна быть ориентация на формирование обучаемых как участников или субъектов культур³.

Учет особенностей национальной культуры обычно влечет за собой анализ психологического склада носителей языка, участвующих в процессе обучения (предполагается, что представители другого национального языка являются носителями не только иной культуры, но и иной национальной психологии, иного менталитета). Отмечая национальную специфику любого языка, мы можем учитывать свойства национального характера, обнаруживать принципиальные различия между той или иной национальной психологией.

Сегодня термин «национальный характер» понимается как устойчивый комплекс специфических для данной культуры ценностей, установок, поведенческих норм, определяющий специфику речевого поведения при сопоставлении норм и традиций общения различных народов. Человек является носителем этнокультурных стереотипов и понимает их как образец, которому надо соответствовать. Психологи считают, что стереотипные представления модели поведения стимулируют у людей формирование соответствующих черт, которые

мы оцениваем как проявление национального характера. Особенности речевого поведения признаны важным фактором в развитии межнациональных отношений, особенно внутри полиэтничной учебной группы, потому что от них зависит не только атмосфера, в которой развиваются контакты между представителями разных национальностей: они зачастую определяют результат обучения в целом.

Таким образом, чем больше преподаватель знает об особенностях речевого поведения обучаемых, тем эффективнее он организует работу группы, используя различные языковые средства и методические приемы. Иногда приходится учить понимать и уважать чужие обычаи, т.к. большинство иностранных граждан весьма остро реагируют на явления, задевающие их национальное чувство. Корректно организованное комфортное педагогическое общение создает условия для творческой совместной деятельности, появления особой установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии.

Поэтому лингвокультурологический подход в овладении языком сегодня применяется на систематической основе и является стержнем обучения. Такой подход позволяет формировать нейтральное отношение к непривычным явлениям иностранной действительности. Методически обучение на основе лингвокультурного подхода строится с учетом общих и частных принципов обучения. Среди частных следует выделить принцип опоры на родную культуру и принцип коммуникативной направленности.

В соответствии с заданным педагогическим условием преподаватели активно используют технологии коммуникативного и проблемного обучения. Коммуникативная технология обучения предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения. В ходе реализации этой модели будущие специалисты учатся технике общения, его операционной стороне, овладевают стереотипами речевого этикета, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами, т.к. коммуникативная культура – умение общаться. Коммуникативная технология направлена на развитие у обучаемых умения практически пользоваться реальным языком и призвана обучать осознанному соотношению языковых структур с их коммуникативными функциями в реальных ситуациях общения. Отличительной особенностью коммуникативной технологии является организация учебного материала на понятийной смысловой основе, когда внимание уделяется не только формальному, но и содержательному аспекту высказывания.

Технологии проблемного обучения предполагают получение знаний не путем заучивания и запоминания их в готовом виде, а в результате мыслительной работы по решению проблем и проблемных задач, построенных на содержании изучаемого материала. В основе метода лежит моделирование проблемной ситуации с целью запуска активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению данной ситуации под руководством преподавателя. Проблемная ситуация – осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и возникновение потребности в новых знаниях, реализующейся в целенаправленной познавательной активности⁴.

В качестве конкретного примера сочетания указанных методик может использоваться следующая модель работы на занятии.

1 шаг – создание проблемно-побудительной ситуации, которая включает в себя лингвокультуроведческий анализ небольших текстов, опирающихся на народную традицию и близких всем категориям обучаемых. Такими текстами могут служить, например, традиционные рецепты национальной кухни. Результатом анализа является закрепление отобранных языковых конструкций (например, императивных глагольных форм) и запоминание формул русского речевого этикета. На этнокультуроведческом материале закрепляется знание лексических единиц, активизируются изученные грамматические структуры и словообразовательные модели. На этом этапе полезны репродуктивные упражнения (презентация, имитация, постановка, трансформация). Формирование культурно-языковой компетенции поддерживается

установкой на восприятие и понимание различий в языках и культурах. Данный этап содержит ряд затруднительных моментов. Трудности должны быть достаточно сложными, но сильными.

2 шаг – синкретический по своим дидактическим задачам. Сюда входят этнокультуроведческий сравнительный анализ предложенных рецептов национальной кухни, их обсуждение и частичная репродукция текста. Таким образом, продолжается работа над развитием речевых и социокультурных навыков. Второй этап активизирует работу обучающихся, которые самостоятельно добывают недостающую информацию.

3 шаг – реализующий, предполагающий решение проблемы. Обучающиеся создают собственные речевые произведения по предложенной модели и предлагают их вниманию группы. Предполагается обсуждение (беседа) и диалоги продуктивного типа.

Реализация речевых умений и социокультурных навыков подкреплена трафаретными речевыми моделями и необходимым лексико-грамматическим материалом, совершенствуются навыки поведенческой культуры, осуществляется творческий синтез навыков межкультурной коммуникации.

4 шаг – контрольный: это проверка преподавателем письменных работ обучающихся, сопоставление с исходными образцами, систематизация и обобщение полученных знаний и умений.

Приведем созданные обучающимися конечные тексты, представляющие собой любимые рецепты их национальной кухни. (В учебной группе – 7 человек, последний рецепт принадлежит двум соавторам).

Монгольские блюда. 1. *Хорхог. Мясо баранины порежьте, замаринуйте на два часа с луком и чесноком. Подберите среднего размера камни, вымойте и положите в костер на 2 часа. Когда камни хорошо разогреются, положите их в большую флягу. Тем временем вскипятите на костре 4 литра воды, положите во флягу замаринованное мясо попеременно с камнями и залейте кипящей водой. После этого флягу крепко закройте и оставьте на час или полтора. К хорхогу принято подавать зеленый соленый чай с молоком или кумыс. Кроме кумыса, никакие холодные напитки пить нельзя!*

2. *Бантан. Мясо (молодую говядину) порежьте, залейте водой и варите до готовности, затем в небольшом количестве бульона разведите соль и муку, добавьте натертый чеснок и влейте в кастрюлю с мясом. Обязательно помешивайте! Через 5 минут блюдо готово.*

3. *Цуйцван. Из муки и воды сделайте крутое тесто, скатайте его в шар и оставьте на полчаса, чтобы оно стало мягким. Затем раскатайте, сверните в рулет и порежьте соломкой. Мясо тоже порежьте соломкой и пожарьте в растительном масле, добавьте нарезанные лук, морковь, болгарский перец и капусту, добавьте соль и перец. За 5 минут до полной готовности мяса и овощей добавьте в сковороду нарезанное тесто.*

Мозамбикские блюда. 1. *Замбезия. Возьмите куриную тушку, сделайте на ней глубокие надрезы. Приготовьте соус: кокосовое молоко, растительное масло, чеснок, соль и перец. Замаринуйте курицу в соусе на 2 часа, затем жарьте на огне, пока не подрумянится. Подавайте с картофелем и листьями салата.*

2. *Матапа. Это блюдо из морепродуктов, обычно из крабов или креветок. Замаринуйте креветки в чесноке, луке, соусе пири-пири (перечная приправа), лимоне и уксусе. Подайте с отваренным рисом и листьями Casave (местное растение).*

Вьетнамское блюдо. 1. *Нем. Положите рисовую лапшу в горячую воду, а два вида грибов – в холодную воду на полчаса. Свинину порежьте и пожарьте на растительном масле. Морковь надо крупно натереть и пожарить на растительном масле, потом нарезать много зеленого лука и кинзы. Грибы сварите, порежьте и пожарьте. С рисовой лапши слейте воду, нарежьте (на три-четыре части). К свинине добавьте грибы, зелень, рисовую лапшу, морковь, два желтка (сварить вкрутую, раскрошить руками), черный перец, имбирь. Хорошо перемешайте и оставьте на 15 минут. Рисовую бумагу смочите холодной водой, поло-*

жите начинку и сверните. Получатся рисовые блинчики с начинкой. Положите в сковороду с горячим растительным маслом и пожарьте. Приготовьте соус: надо развести рыбный бульон водой в соотношении 1 к 2, выдавить туда чеснок, сок половины лимона, добавить сахар, черный и красный перец, хорошо перемешать. Подайте блинчики с соусом.

Как видно, социокультурная составляющая текстов дает широкие возможности для обсуждения, вызывает интерес и желание расширить знания о национальных традициях соучеников. Поскольку исходный учебный текст представлял собой рецепт русского национального блюда (окрошки), в завершающей беседе обучающиеся могли показать свое знание русской кухни, тактично выразить отношение к тем или иным блюдам и даже провести своеобразный сравнительный анализ, избегая резких оценок. Погрузившись в культуру другого этноса, обучающиеся сумели определенным образом идентифицироваться с ней, осознать ее значимость, особенности, нравственно-эстетическую природу. В состоянии комфортного общения обучающий и обучающийся образуют общее эмоционально-психологическое пространство, в котором происходит принятие окружающей социальной действительности и осознание себя самого, своих возможностей и способностей внутри этого поля, т.е. развивается процесс аккультурации личности обучающегося⁵.

Сравнительный анализ пословиц, поговорок, фразеологизмов, сказок также позволяет понять общность тех ценностных идеалов, к которым стремились разные народы. Фольклор любого народа оптимально сочетает самобытные национальные этнические ценности с универсальными общечеловеческими ценностями. Лингвокультурологическая направленность обучения, акцентируя внимание на отличительных чертах культуры носителей языка, закрепляет умение выражать свои суждения с помощью актуализированных моделей изучаемого языка. В этой связи язык рассматривается не только с точки зрения языковых структур, но и с учетом коммуникативных функций, норм, традиций, ценностно-ориентационного мировидения, жизненного стиля народа, моделей его поведения, фоновых различий и других важных позиций⁶.

Примечания

¹ *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: изд-во Мордовского ун-та, 1993. 124 с.

² *Фурманова В.П.* Указ. соч. С. 44.

³ *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

⁴ *Горбатова Т.Н., Кудряшова А.В., Рыбушкина С.В.* Использование методов проблемного обучения иностранному языку в рамках языковой подготовки в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1040–1042.

⁵ *Харченко Л.И.* Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. СПб.: Сударыня. 1994. С. 142.

⁶ *Формановская Н.И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русск. яз. 2002. 216 с.

Timoshenkova G.Y.,

Air Force Academy named after prof. Zhukovsky and Y. Gagarin (Voronezh), Russia

RUSSIAN SUPPORT ON THE PRINCIPLE OF THE NATIVE CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF ACCULTURATION

The article considers the peculiarities of intercultural communication in the process of learning Russian as a foreign language in not language high school. Shows the need for comparative humanistically oriented asucena foreign and native cultures in the formation of the integrative communicative skills in intercultural communication. It is noted the use of technology of communicative and problem-based learning.

Keywords: intercultural communication, organization of educational material, the conceptual semantic basis.

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье уделяется внимание формам внеаудиторной работы с иностранными студентами на начальном этапе обучения. Раскрываются возможности внеаудиторной деятельности в решении воспитательных и коммуникативных задач. Особая роль отводится организации соревновательных и культурно-массовых мероприятий, которые повышают мотивацию в овладении иностранным языком.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, олимпиада, конкурс чтецов, литературная гостиная, учебная экскурсия.

Пользу внеаудиторной работы с иностранными учащимися трудно переоценить. Как правило, процесс адаптации к новой языковой и культурной среде происходит во время внеаудиторных мероприятий, которые приобщают иностранных студентов к истории, культуре, быту русского народа. Благодаря внеаудиторной работе углубляются познавательные интересы студентов, стимулируется развитие личностных качеств, расширяется кругозор, эрудиция и эмоционально-ценностное отношение к миру.

Кафедра русского языка на базе Ивановской государственной медицинской академии ежегодно проводит ряд внеаудиторных мероприятий, многие из которых давно стали традиционными. Условно их можно разделить на два вида: соревновательные и культурно-массовые.

Соревновательные	Культурно-массовые
Конкурс чтецов	Новогодний вечер
Олимпиада	Масленица
	Литературная гостиная

Остановимся подробнее на соревновательных мероприятиях.

Конкурс чтецов организуется как творческий вечер, посвящённый какой-либо теме («Лирика о временах года», «Лирика о врачах»¹, «Любовная лирика А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова»), либо юбилею известного поэта («Вечер, посвящённый 200-летию со дня рождения А.К. Толстого» и т.д.). При организации конкурса необходимо:

1. Выбрать членов жюри (например, декана по работе с иностранными учащимися, проректора по воспитательной работе, заведующих кафедрами, победителей прошлогодних конкурсов чтецов).
2. Подготовить дипломы первой, второй и третьей степени.
3. Разработать критерии, по которым жюри будет оценивать выступающих (правильность речи, её выразительность, артистизм).
4. Назначить ведущего конкурса чтецов.
5. Подготовить атрибуты к мероприятию (портреты, костюмы, музыкальное сопровождение и т.д.).

Олимпиада по русскому языку для иностранных студентов первого курса носит также творческий характер. Задания, предлагаемые учащимся, направлены на развитие логического, ассоциативного и образного мышления. Приведём примеры некоторых из них.

Задание № 1. Составьте новые слова из слогов и слов, к которым даны определения. Например: чело + сто лет.

Задание № 2. Поясните, что обозначают следующие определения. Образец: Магазин, где продаются лекарства.

Задание № 3. Иностраннный студент написал диктант. Но он ещё плохо знает русские слова и допустил ошибки. Исправьте их. Запишите правильные слова. Например: Грач осмотрел больного.

Задание № 4. Назовите, какому предмету принадлежат части. Образец: кипяток, заварка, чашка, сахар, чай.

Задание № 5. Составьте и запишите небольшое стихотворение на заданные рифмы.

1) студент – пациент, учиться – лечиться;

2) урок – итог, любить – забыть.

До организации олимпиады должна пройти подготовительная работа со студентами: выполнение ряда подобных заданий, объяснения понятия олимпиады как соревнования, способствующего определению наиболее подготовленных и талантливых студентов.

При организации олимпиады необходимо:

1) Продумать тематику каждого задания.

2) При составлении заданий ориентироваться на профессиональный модуль².

3) Подготовить дипломы и призы для победителей.

Культурно-массовые мероприятия, проводимые кафедрой русского языка, ориентированы на творческое взаимодействие с обучающимися, на увеличение их активного и пассивного лексического запаса, на развитие интеллектуальной, эмоциональной и духовно-нравственной сферы. В этом аспекте важна организация таких праздников, как Новый год и Масленица.

Не стоит забывать, что на формирование национальных праздников оказывает влияние культура, религия народа и его история. Поэтому, погружаясь в атмосферу праздника, в мир игры, ту самую «вторую жизнь» (по М. Бахтину), которая ни в чём не уступает по значимости обыденности, студенты соприкасаются с обрядовой стороной русской духовной культуры. Так, Новогодний вечер и проводы Масленицы стали излюбленными мероприятиями среди иностранных студентов. Задача преподавателей в данном случае сделать праздники весёлыми, яркими, игровыми. Конечно, перед празднованием Нового года или Масленицы, ведётся тщательная ознакомительная работа. В специально разработанных текстах на данные темы даётся информация об истоках возникновения праздников, затрагиваются и частые вопросы, такие как: обычай наряжать новогоднюю ёлку, появление в новогодней традиции Деда Мороза и Снегурочки, оформление праздничного стола, понятие Старый Новый год. В текстах о Масленице особое внимание уделяется её игровому началу, традиции печь блины, Великому посту.

При организации Новогоднего вечера и Масленицы необходимо:

1) Подготовить костюмы Деда Мороза и Снегурочки.

2) Выбрать ведущих (например, преподаватель и студент) в образе Деда Мороза и Снегурочки.

3) Придумать или найти веселые конкурсы на артистизм («Ожившие вещи»), на быстроту, ловкость и меткость («Выдуй шарик из чашки»), гастрономические конкурсы («Достань конфетку»), изобразительные конкурсы («Рисуем лицо») и т.д.

4) Придумать или найти активные игры («Ручеёк», «Горячая картошка», «Разговор руками», «Фанты») и т.д.

5) Подобрать музыкальное сопровождение конкурсов, новогодние песни.

Литературная гостиная – форма работы, предполагающая установку на развитие нравственно-эстетических ценностей учащихся, формирование языковой компетенции, языкового чутья, творческих способностей. Кафедра русского языка проводит литературную гостиную в двух вариантах:

1) Выразительное чтение наизусть стихотворений на заданную тему (например, «Стихи о России», «Лирика о ВОВ», «Литературная гостиная, посвящённая памяти Е. А. Евтушенко») + чтение своих произведений, либо исполнения авторских песен. Принимать участие в

данном мероприятии могут не только иностранные, но и российские студенты, обладающие поэтическими и музыкальными талантами.

2) Выразительное чтение наизусть стихотворений на заданную тему + слушание произведений приглашённых ивановских авторов из литературного объединения «Основа».

Таким образом, данная форма работы создаёт все условия для самовыражения и самосовершенствования студентов, раскрывая эмоциональную сферу их личности.

При организации Литературной гостиной необходимо:

- 1) Тщательно продумать сценарий.
- 2) Подобрать декорации и костюмы.
- 3) Подобрать музыкальное сопровождение.
- 4) Следовать главной теме мероприятия.

Не менее важной формой организации обучения являются экскурсии, призванные ознакомить студентов с различными памятниками истории и изобразительного искусства. Важнейшей особенностью учебной экскурсии является то, что студенты учатся наблюдать за предметами в непосредственной естественной обстановке. Это даёт возможность наиболее полно и ёмко познакомиться с культурой города, в котором они учатся, изучить музейную лексику.

Традиционными для кафедры русского языка стали экскурсии в Ивановский государственный историко-краеведческий музей имени Д.Г. Бурылина, в Ивановский областной художественный музей, в Музей ивановского ситца.

Не менее интересной получается осенняя прогулка по городу, в ходе которой студенты знакомятся с монументами фабрикантов, меценатов города Иваново Я.П. Гарелина, Д.Г. Бурылина, а также с памятниками С.А. Есенину и В.И. Ленину.

Преподаватель проводит подготовительную работу со студентами к предстоящему мероприятию: читает мини-лекцию по теме экскурсии, даёт специальную лексику (*живопись, графика, скульптура, портрет, пейзаж, натюрморт, колорист, батик, сюжетные зарисовки, творческое наследие* и т. д.), определяет форму отчёта по результатам экскурсии. В процессе экскурсии студенты обязательно фотографируются и фотографируют объекты наблюдения, поэтому формой отчёта может быть специальный стенд с фотографиями, написание эссе о проведённом времени и о своих впечатлениях.

При организации экскурсии необходимо:

- 1) Кратко ознакомить студентов с темой экскурсии.
- 2) Дать необходимую музейную лексику.
- 3) Подготовить задания для отчётности студентов.

Как видим, формы внеаудиторной воспитательной работы на кафедре русского языка Ивановской медицинской академии разнообразны. Каждое мероприятие по-своему раскрывает ту или иную сторону личности студента, углубляет и расширяет его знания, умения и навыки в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью. Активная внеаудиторная работа повышает не только уровень владения иностранным языком, но и способствует более успешному межличностному и межнациональному общению.

Примечания

¹ Титова Ж.Н. Творческий вечер «Лирика о врачах» в иностранной аудитории // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: материалы IV междунар. науч.-метод. конф. Москва, 16 мая 2014 г. / ред. кол.: М.С. Берсенёва. Вып. 4. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 314-318.

² Орлова Е.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Вестник РУДН. 2012. №3. С. 173–181.

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article focuses on the forms of extracurricular work with foreign students at the initial stage of training. Examines the opportunities for extracurricular activities in addressing the educational and communicative tasks. A special role organizing competitions and cultural events that enhance motivation in learning a foreign language.

Keywords: extracurricular activities, competition, recitation competition, literary, educational tour.

Третьякова Людмила Николаевна,
Российский университет дружбы народов, Россия
ludmila-tretyakova@rambler.ru

ЖИЗНЬ ВОЕННЫХ АПЕЛЛЯТИВОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена анализу апеллятивов, генетически связанных с военным делом. В статье рассмотрены три группы военных апеллятивов.

Ключевые слова: антропоним, апеллятив, русский язык.

К русским фамилиям, образованным от названий оружия и доспехов, примыкают омонимичные антропонимам апеллятивы, которые обязаны своим происхождением личным именам. Переход имен собственных в нарицательные является одним из способов пополнения современного русского литературного языка. Данные апеллятивы образуются преимущественно от иноязычных антропонимов, обычно фамилий. Без сомнения, многие из них возникли уже в языке-источнике, и в русский язык они перешли как преобразованные в апеллятивы. В русском языке они получили соответствующую фонетическую и морфологическую адаптацию, и лишь в этимологии они сохранили связь с образовавшим их антропонимом. Рассмотрим три группы таких апеллятивов.

1. Названия ряда систем огнестрельного оружия:

Наган – револьвер с вращающимся барабаном, который изобрёл бельгийский конструктор Л. Наган: «... и с одним наганом первые входили в города» (из военной песни);

пистолет *браунинг*, изобретенный американцем Дж. Браунингом;

револьвер *кольт*, патент на который получил конструктор и владелец крупного завода по производству ручного огнестрельного оружия С.Кольт, также американец;

братья Павел и Вильгельм Маузеры, конструкторы из Германии, создали и начали выпускать на своих оружейных заводах особые магазинные винтовки и пистолеты – *маузеры*: «Ваше слово, товарищ маузер!» (В.В. Маяковский);

винчестер – род охотничьего ружья, которое изобрел американец А.О. Винчестер.

Что касается знаменитого пулемета *максим* (это скорострельное автоматическое оружие было сконструировано в 1883 г.), то и это название связано с именем его изобретателя Хайрема Максима.

Берданка – однозарядная винтовка, находившаяся на вооружении в русской армии в 1870 – 1891 гг. названа по имени американца Бердана Х.

Данные апеллятивы образованы от иноязычных антропонимов. Здесь необходимо назвать одну из причин экстралингвистического характера. Например: В 90-х годах XIX века в русской армии остро встал вопрос о перевооружении. В октябре 1889 года в военную комиссию был доставлен первый образец магазинной винтовки бельгийского фабриканта Л.Нагана. При испытании этой винтовки обнаружилось, что магазинный механизм действует

неисправно, патроны заклиниваются при досылании их затвором, а магазинная коробка открывается при выталкивании патронов в магазин.

В то же время русский офицер капитан Мосин предложил спроектировать винтовку с удобным и прочным затвором и надежной подачей патронов. С.И. Мосин успешно справился со своей задачей и уже в феврале 1890 года представил образец винтовки собственной конструкции. Винтовка системы Мосина превосходила по своим данным систему Нагана. Однако в успех русского конструктора верили мало. Этим воспользовался Наган. Зная отношение правящих кругов и военного ведомства к иностранной технике и иностранцам, он добился заключения выгодного для себя контракта с русским правительством. Между тем крупные специалисты оружейного дела указывали на несомненные преимущества винтовки Мосина перед винтовкой Нагана. Лишь в апреле 1891 г. военный министр Ванновский представил царю доклад, в котором вынужден был признать, что система, предложенная Мосиным, заслуживает предпочтения перед системой Нагана.

Вместе с тем, Ванновский принял все меры, чтобы обезличить винтовку Мосина: он предложил назвать ее *русской трехлинейной винтовкой образца 1891 года*.

16 апреля 1891 года царь утвердил и велел именовать эту винтовку «трехлинейной винтовкой образца 1891 года», удалив из ее названия даже слово «русская». «Так была нарушена традиция присваивать наименование образцу оружия имя его конструктора и устранен последний намек на отечественное происхождение вновь вводимой винтовки.» (с.144)¹

Из произведений художественной литературы, кинофильмов, воспоминаний о Великой Отечественной войне и учебников истории известно слово *катюша*. Словарь С.И. Ожегова дает такое определение его значения: «В годы Великой Отечественной войны: народное название реактивного миномета особой силы».²

Действительно советские солдаты в годы войны дали такое необычное, шутило-ласковое название этому грозному оружию. Для эффективной семантизации этого термина необходимо указать, что слово образовано от распространенного женского имени Екатерина – Катя – Катюша.

В годы Великой Отечественной войны: ружьё Дегтярёва – *дегтярёвка*.

Тенденция перехода имен собственных в нарицательные зафиксирована и нашей прессой. Например, в статье «Грузите «калашниковы» бочками...» (как советское оружие без ведома СССР попало в Хорватию): «К чести советской стороны это предложение не было принято. И тем не менее «калашниковы» в Хорватию, которая стала сегодня одной из «горячих точек» в Европе, поступили». («Новое время», 8\91, с. 27); в статье «Макаров» за 10 марок» (о распродаже оружия бывшей армии ГДР), «П», 31.12.90; «Досье «МК»: «В последнее время киллеры не гнушаются и широко распространенными *«макарами»*. Причем чаще всего используются «грязные» стволы, на которых уже что-то «висит». Это оружие (как и «калаши») используется в тех случаях, когда нужно создать видимость внутренней разборки» . («Московский комсомолец», 22.01.94).

В приведенных выше примерах мы наблюдаем усечение формы «военных» апеллятивов: если в 1990 г. – это *«калашниковы»* и *«макаровы»*, то с 1994 г. – это *«калаши»* и *«макары»*.

Льюис – пулемёт американца полковника Льюиса.

Группа апеллятивов, обозначающая детали военного обмундирования:

Бекеша – верхняя мужская одежда, в талию, с разрезом сзади, спереди отделанная шнурами. Шилась на меху или на вате с меховым или бархатным воротником. Названа по имени венгерского полководца XVI века Каспара Бекеша. Вошла в моду в 50-х годах XIX века.

Гавелок – элегантный длинный «английский» мужской плащ с перелиной, без рукавов. Назван по имени британского генерал-майора Генри Гавелока (1795–1857).

Галифе

В современном русском языке *галифе* – особый покрой брюк (первоначально у кавалеристов), облегающих колени и сильно расширяющихся кверху. Брюки изобрел французский генерал Гастон Огюст де Галифе в конце XIX века. Генерал вошел в историю благодаря брюкам, хотя успешно воевал и даже получил ранение – из-за этого правое бедро было изуродовано. Галифе стал появляться на людях в немыслимых брюках: сильно зауженных в коленях и невероятно свободных в бедрах, чтобы скрыть увечье. Вскоре такие брюки надели кавалеристы, а затем и другие военные, и не только во Франции. Так галифе стали символом мужества. Сегодня «генеральские штаны» снова актуальны у женщин: ведущие дома моды представляют свои модели галифе. В русской лингвокультуре живёт в песне: « Я милого узнаю по походке, он носит брюки-галифе».

Куртка Эйзенхауэра – короткая застёгивающаяся на поясе куртка по образцу американской военной формы периода Второй мировой войны – любимой формы генерала Эйзенхауэра. Вошла в моду после войны.

Весьма сходна и этимология апеллятива **френч**. Такую военную куртку (в талию, с четырьмя большими накладными карманами на груди и боках и хлястиком сзади) носил английский фельдмаршал Джон Френч.

Реглан. Как пишут лингвисты Л.А. Введенская и Н.П. Колесников, «генерал Реглан первым в истории портновского искусства надел пальто, у которого рукав составлял с плечом одно целое; сам покрой и пальто такого фасона получили название *реглан*»

Мейвест – надувной спасательный жилет военных лётчиков. Назван по имени кинозвезды Мей Уэст, славившейся пышным бюстом.

Нашему времени принадлежит апеллятив **афганка** – военная форма защитного цвета советских воинов-интернационалистов, участников войны в Афганистане (1979–1989).

Головные уборы

Балаклава – вязаный шлем, закрывающий голову, шею и плечи; его носят солдаты, а в настоящее время альпинисты и лыжники. Назван по топониму – Балаклава, месту сражения во время Крымской войны 1853–1856.

Боливар – широкополая шляпа. Названа в честь Боливара – одного из руководителей Войны за независимость испанских колоний в Америке, военный и государственный деятель Южной Америки, где известен как *Освободитель*. В русской поэзии: « Надев широкий боливар, Онегин едет на бульвар». [Пушкин].

Шляпа а-ля Веллингтон – двухугольная шляпа начала XIX века, названная по имени английского полководца Веллингтона. Имела угловой выступ спереди и сзади.

Будёновка. По многим рисункам, фотографиям, фильмам известен образ солдата Красной Армии. Один из его атрибутов – головной убор под названием *будёновка*. Первые красноармейские будёновки (уборы из сукна по типу древнерусского шлема) появились во время гражданской войны в Первой конной армии, которой командовал будущий Маршал Советского Союза Семён Михайлович Будённый.

Треуголка Наполеона – «маленькая шляпа» Наполеона. Следует заметить, что шляпа не соответствовала ни одной униформе частей французской армии и являлась личным «ноу-хау» императора. Покрой этого известного во всём мире головного убора уходит своими корнями в конец XV111 века. Именно такую шляпу носил юный Бонапарт. Треуголка изготавливалась из чёрного фетра и имела скромное украшение – трёхцветную кокарду, закреплённую на галуне из чёрного шёлка. Впервые в такой шляпе император изображён на портрете художника Изабе в 1802 году.

Кубанка – военный головной убор казаков.

Берет Монтгомери – тёмно-синий берет с эмблемой. Подобный берет носил сэр Бернанд Монтгомери во время Второй мировой войны.

Обувь

Блюхеры или блюхеровские сапоги – тяжёлые кожаные короткие сапоги или высокие ботинки на шнуровке. Названы по имени прусского фельдмаршала Гебхарда Леберехта фон Блюхера, командующего прусскими войсками в битве при Ватерлоо.

К III группе относится апеллятив, обозначающий **вид боеприпасов: шрапнель**. Данный апеллятив возник в языке источнике благодаря английскому офицеру Шрапнеллу. Жаргон: солдатская каша (перловка) – шрапнель.

Таким образом, можно сделать вывод, что военные апеллятивы могут служить историческому исследованию жизни и культуры русского народа в не меньшей степени, чем другие памятники военной культуры России, художественной литературы о войне. Собранные в значительном количестве, они иллюстрируют многие черты военной концептосферы языковой картины мира русского человека.

В антропонимии в той или иной степени проявляется связь между лексической основой онима и апеллятивом, на базе которого он образован. Однако между ономастическим значением антропонима и семантикой апеллятива не бывает полного соответствия.

Примечания

¹ *Гратовский Н.И., Шорин*, История развития отечественного стрелкового оружия/ М.:1959/ С.144.

² *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка/

Tretyakova L.N.,
People's Friendship University of Russia

LIFE MILITARY APPELLATIVE IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the analysis of place-name elements are genetically related to military Affairs. The article considers three groups of military appellative.

Key words: anthroponym, appellative, Russian language.

Труфанова Валентина Яковлевна,
Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Россия,
valentina.trufanova@gmail.com

К ВОПРОСУ О ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Проблема совершенствования дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки в условиях современных тенденций обучения русскому языку как иностранному рассматривается с учетом требований компетентностного подхода, в контексте познавательно-развивающей парадигмы высшего образования. В качестве эффективного средства оптимизации программы, разработанной в РГГУ, представлено использование метадисциплинарной проблемно-модульной технологии.

Ключевые слова: дополнительное образование, познавательно-развивающая парадигма, проблемно-модульная технология.

Дополнительное образование в области русского языка как иностранного (РКИ) в Международном учебно-научном центре русского языка РГГУ представлено комплексом различных образовательных программ широкого спектра: от подготовки иностранных граждан к обучению в вузах РФ (подготовительное отделение), разных форм краткосрочного

обучения иностранных студентов, стажеров и аспирантов до профессиональной переподготовки российских граждан, имеющих высшее (или незаконченное высшее) образование и желающих преподавать РКИ (профпереподготовка проводится Центром на базе ИПК и ДО РГГУ).

Как указано в ст. 76 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды»¹. В современной российской системе непрерывного образования, внедряемой в целях развития производства, экономики и социума страны, дополнительное образование признается высоко востребованным и перспективным типом образования. Вместе с тем, в настоящее время существует ряд проблем, которые замедляют его развитие. К ним, в частности, относится недостаточная исследованность специфики дополнительного образования взрослых, а также отсутствие специализированных государственных стандартов дополнительного профессионального образования. Предполагается, что при разработке программ дополнительного профессионального педагогического образования ориентиром должны служить соответствующие им по номенклатуре специальностей стандарты основного профессионального образования, что, как правило, и происходит на практике. Однако, тем не менее, обучение выбирающего дополнительное образование контингента требует, как представляется, более гибкого подхода. При проектировании программы дообразования необходимо учитывать ряд специфических моментов: не только уже сформированные у выбирающих эту форму обучения взрослых людей в ходе получения ими первого высшего образования общекультурные (а часто и общепрофессиональные) компетенции, но также и сугубо практическую цель получения ими дополнительного образования. Не менее важно для них и то, что может отсутствовать в более классических и фундаментальных основных образовательных программах – это наиболее актуальные на момент переподготовки тенденции изменения как в целевой для слушателей ДОП образовательной среде, так и в соответствующих ей технологиях образовательной деятельности.

Программа подготовки по направлению «Русский язык как иностранный» существовала в РГГУ в течение ряда лет в виде программы спецкурсов для студентов факультета теоретической и прикладной лингвистики². В связи с новыми образовательными условиями в 2010 году на ее основе была разработана дополнительная образовательная программа профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный». Созданная коллективом авторов, ведущих разные аспекты подготовки, программа рассчитана на 400 аудиторных часов (два семестра) и содержит 10 модулей (дисциплин), всесторонне обеспечивающих формирование профессиональной компетенции будущих преподавателей РКИ.

Последняя редакция программы проведена в соответствии с ФГОС ВПО к результатам освоения образовательных программ по направлению подготовки 45.03.02 [Лингвистика (уровень бакалавриата), профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»] (утв. приказом Минобрнауки РФ № 940 от 07.08.2014), адаптированным под содержание и условия преподавания РКИ.

В ракурсе предложенной темы целесообразно рассмотреть, какие отвечающие современным требованиям подходы, принципы обучения и технологии обеспечивают учебно-методическое сопровождение данного направления профпереподготовки в РГГУ. Основные из этих требований фактически представлены в самих государственных стандартах ВПО третьего поколения: к результатам (помимо усвоения знаний и умений, – освоение компетенций); к структуре программы (модульность); к организации образовательного курса (компетентностный подход в выборе методов и форм подготовки, акцент на активные и интерактивные формы занятий, увеличение роли самостоятельной работы слушателей).

Исходными и основополагающими, как для всей дисциплинарной матрицы программы профпереподготовки, так и для каждого ее отдельного модуля, являются положения совре-

менной познавательной-развивающей парадигмы, соответствующей новым условиям изменяющегося мира и требованиям модернизации ВПО, целью которой является обеспечение конкурентоспособности российской высшей школы на международном уровне³. В сфере обучения РКИ эта парадигма представлена, в частности, концепцией коммуникативного иноязычного образования, предусматривающей четыре его аспекта: познавательный, развивающий, воспитательный и учебный⁴. Познавательная-развивающая парадигма образования определяет глобальные цели профпереподготовки: развитие личности обучающихся, их профессионального мировоззрения, способностей к профессиональной коммуникации, к самостоятельному овладению новыми знаниями и технологиями как инструментами познавательной и практической деятельности.

Достижению этих целей способствует комплекс предусматриваемых в обучении слушателей взаимосвязанных и взаимообусловленных подходов. Наиболее значимыми из них для данной программы можно считать компетентностный и интегративный подходы, которые все еще находятся на стадии концептуальной и теоретической разработки, но одновременно с этим являются актуальными реалиями российского и зарубежного образования.

Поскольку формулировка результата профпереподготовки основывается на понятиях компетенций и компетентности, использование компетентностного подхода приобретает стратегическое значение. Профессиональная компетентность выпускника курса профпереподготовки по РКИ понимается нами как совокупность теоретических знаний в области методики преподавания иностранных языков (и РКИ в частности), а также комплексных практических умений для осуществления проективной, организационной, обучающей и контролирующей функций при ведении профессиональной деятельности в сфере преподавания русского языка иностранным учащимся.

С точки зрения процесса и перспективы достижения результата подготовки, важно соотношение компетентности и отдельных компетенций, понимаемых, например, И.А. Зимней как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека»⁵. В дидактической литературе представлена и конкретная последовательность этапов формирования компетентности: «а) развитие умений как таковых; б) организация умений в действия, на основе внешних целей; в) организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (компетенция); г) организация действий в деятельность, на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (компетентность)»⁶. Компетентностный подход позволяет также дифференцировать разные компетенции по степени их образовательной универсальности в результате чего выстраивается, например, иерархия из трех уровней компетенций: ключевые, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образования; общепредметные – к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные – имеющие конкретное описание и возможности формирования в рамках учебных предметов⁷.

В конечном счете, именно компетентностный подход определяет состав и объем комплекса общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в специальной профпереподготовке, являясь по мере необходимости основой для адаптации основного профессионального стандарта к условиям дообразования.

Формированию профессиональной компетентности в ДОП программе по РКИ служит также интегративный подход, который используется для решения задач целостной профессиональной подготовки путем интеграции дисциплин, методов и форм организации учебного процесса. Во многих странах мира интегративность рассматривается в настоящее время как одно из наиболее перспективных решений обучения иностранному языку и специальности в неязыковых вузах. Об эффективности этого подхода свидетельствуют некоторые зарубежные методы, в которых обучение иностранному языку проходит в контексте изучения специальных предметов, что не только повышает мотивацию учащихся, ускоряет формирование

иноязычной коммуникативной компетенции, но и развивает когнитивные способности студентов⁸.

Поскольку выпускникам нашей программы в их будущей деятельности, скорее всего, придется иметь дело с междисциплинарным профессионально-ориентированным преподаванием РКИ представителям неязыковых специальностей, представляется пропедевтически полезным продемонстрировать в учебном процессе потенциал межпредметных и межаспектных связей, заложенных в программе их профпереподготовки. Одним из таких примеров может служить, в частности, включение в программу вместо традиционной дисциплины «Фонетика» интегративного курса «Обучение устной речи» с принципиальным укрупнением предлагаемых для освоения дидактических единиц⁹.

Помимо формирования методической компетенции, еще одна объединяющая все дисциплины профпереподготовки цель – развитие личностных качеств, наиболее значимых для специалиста в области преподавания РКИ. С позиций конечной цели подготовки, недостаточно обеспечить слушателя только необходимой информацией, гораздо важнее – сформировать уровень компетентности, позволяющий ему свободно ориентироваться в широком междисциплинарном дискурсе своей профессии и самостоятельно решать все усложняющиеся в условиях интернационализации образования профессиональные задачи. Для этого необходимо актуализировать личностно-интеллектуальный потенциал каждого обучаемого, развить у него умения мыслить глобально и критически, грамотно строить межличностное и межкультурное взаимодействие, работать в команде. С этой целью организация аудиторной и самостоятельной работы слушателей опирается в профподготовке на метадисциплинарную проблемно-модульную технологию.

Технология проблемно-модульного обучения глубоко исследована с методологической точки зрения в отечественной и зарубежной науке, она широко применяется в современном иноязычном образовании при подготовке специалистов разного профиля¹⁰; проблемность в ней рассматривается как средство развития мышления и мотивации, а модульность – как структурная единица обучения, способствующая динамичности, мобильности и гибкости всей системы образовательной деятельности.

Проектированию и внедрению проблемно-модульной технологии предшествует концептуальная и аналитическая работа. Алгоритм применения этой технологии единообразен в различных моделях, но методы, средства и формы организации проблемного обучения чрезвычайно разнообразны. Применение данной технологии позволяет повысить качество профпереподготовки по РКИ, что подтверждается такими показателями, как текущая и итоговая успеваемость, степень развития познавательной активности, а также умений и качества исследовательской деятельности, предполагающими высокий уровень сформированности рефлексивного компонента профессиональной компетенции.

Примечания

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 01.05.2017 с изм. от 05.07.2017).[Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 10.09.2017).

² Преподавание русского языка как иностранного. Программы авторских спецкурсов / под ред. В.Я. Труфановой. М.: Изд-во РГГУ, 1997. 43 с.

³ Герасимов Г.И., Лубский А.В. Диалоги о высшем образовании: парадигмальный подход и познавательно-развивающая парадигма образования. Ростов-на-Дону: ЗАО «Центр универсальной полиграфии», 2014. 98 с.

⁴ Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация). Методическое пособие для русистов. СПб: «Златоуст», 2007. 200 с.

⁵ Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования//Высшее образование сегодня.2003. № 5. С. 38.

⁶ Марико В.В. Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: авторефер. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. С. 10.

⁷ Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. [Электронный ресурс]. URL: <http://www/eidos.ru/journal/2005/1212/htm> (дата обращения: 10.09.2017).

⁸ Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P. 1-38.

⁹ Труфанова В.Я. Интегративная фонетика: проблемы и перспективы // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: материалы VI Международной научно-практической конференции: МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: МАКС Пресс, 2015. С. 609–611.

¹⁰ Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1986. 80 с.; Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. 160с.; Новикова О.Н. Проблемно-модульная технология организации самостоятельной работы будущего переводчика в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2010. 27 с.; Стояновская Е.А. Проблемно-модульная технология формирования делового общения на иностранном языке // Перспективы науки. 2011. № 3. С. 42–44.; Тарасюк Н.А., Тюнюкин А.И., Станова Л.А. Формирование методической компетенции будущих магистров педагогического образования на основе проблемно-модульной технологии // Актуальные проблемы иноязычного образования. 2016. № 3. С. 17.

Trufanova V.Ya.,

Russian State University for the Humanities

CHALLENGES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION CONSIDERING CURRENT REQUIREMENTS TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Improvement of educational vocational pedagogical retraining under modern trends in teaching Russian as a foreign Language is analyzed considering requirements of the competence approach within cognitive-development paradigm of higher education. Metadisciplinary problem-modular technology is presented as an effective means to optimize the program developed at Russian State University for Humanities.

Keywords: additional education, cognitive-development paradigm, problem-modular technology.

Урванцева Наталья Геннадьевна,

Петрозаводский государственный университет,
naturv@mail.ru

КРАЕВЕДЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются приемы и формы краеведческой работы на уроках русского языка как иностранного. Представлены образцы упражнений с использованием краеведческой информации. Обосновывается необходимость использования краеведения как одного из важнейших условий языковой адаптации и интеграции в социальном и образовательном пространстве иностранных студентов. Использование краеведческих материалов в учебном процессе способствует развитию интереса к стране изучаемого языка, формирует навыки речевой культуры, расширяет кругозор, активизирует познавательную активность и фонограммы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, краеведение, обучение иностранному языку, иностранные студенты.

Иностранные студенты приезжают в незнакомую страну, сталкиваются с новой культурой и традициями. В связи с этим очень важно дать круг фоновых знаний о крае, где они учатся. Это позволит приобщить их к культуре страны изучаемого языка, расширить кругозор, приобрести новые знания об окружающем мире.

В практике изучения краеведения на уроках русского языка как иностранного используется аутентичный материал. Для этого отбираются доступные художественные тексты, песни, сказки, иллюстрации, звукозаписи, видеосюжеты, мультфильмы и др. Аутентичные материалы должны иметь информативное содержание, быть актуальными и полезными. Ра-

бота с аутентичными текстами на занятиях является одним из успешных способов преодоления межкультурных и языковых барьеров и способствует формированию коммуникативных компетенции.

Этой же задаче в совокупности ее составляющих – языковой, речевой, социокультурной и учебно-познавательной – помогают мультипликационные фильмы. Для знакомства с достопримечательностями и природой Карелии используется отрывок из мультфильма по мотивам карельской сказки «Про барана и козла» (серия мультфильмов «Гора самоцветов» (2004), реж. Н. Березовая) (0:45 – 1:45). После просмотра студенты выполняют задание на понимание содержания мультипликационного фильма.

Задание. Заполните пропуски в предложениях.

1. Самый озёрный край – _____.
2. На Онежском озере, на острове _____, стоит красивая деревянная церковь, построенная без единого _____.
3. Столица Карелии – _____.
4. Тут еще во времена _____ отливали пушки, ковали корабельные якоря и звонкие шпаги.
5. В карельских лесах растут самые большие _____, самые большие _____ и летают самые большие _____.
6. В этих краях из берёзовой коры – _____ – делают забавных зверушек, лошадей, козчиков, барашков.

После выполнения задания студенты могут посмотреть отрывок из мультфильма еще один раз и проверить правильность своих ответов. В рамках обучения русскому языку как иностранному видеоматериал является информационной страноведческой единицей.

При изучении художественного стиля речи на раннем этапе обучения русскому языку как иностранному применяется аутентичный песенный материал. Студенты учат песню «Долго будет Карелия снится» (авторы А. Колкер, К. Рыжов). При анализе текста можно объяснить такие изобразительно-выразительные средства художественной речи: олицетворение, метафора, эпитет, сравнение и т.д.: «Белая ночь опустила безмолвно на скалы / Светится белая, белая, белая ночь напролет... / И не понять то ли небо в озёра упало, / И не понять то ли озеро в небе плывет», «Будутниться с этих пор, / Остроконечных елей ресницы / Над голубыми глазами озер». Песни помогают формировать лексический и грамматический минимум, помогают иностранным студентам включиться в социально-культурное общение с носителями русского языка.

Знакомство с основами региональной культуры происходит и через изучение культуры питания карелов, например, при изучении темы «Творительный падеж».

Упражнение 1.

а) Прочитайте текст.

Тармо Васениус очень любит готовить. Он работает в Петрозаводске шеф-поваром ресторана национальной карельской кухни «Карельская горница». Тармо Васениус – вице-президент Ассоциации шеф-поваров Финляндии и Северной Карелии. Он отлично знает финскую кухню. Тармо Васениус увлекается карельской кухней и вкусно готовит калитки. Повар угощает своими калитками друзей.

б) Ответьте на вопросы:

1. Кем работает Тармо Васениус в Петрозаводске?
2. Чем увлекается Тармо Васениус?
3. Чем угощает повар своих друзей?

На уроках студенты читают текст о блюдах традиционной кухни Карелии.

Упражнение 2.

а) Прочитайте текст.

Калі́тки

Калі́тки – открытые пирожки из ржаной муки. Калитка напоминает лодку, которая везёт солнце. Внутри калі́тки кладут разные начинки: с картофельным пюре, с пшеном. Можно встретить калі́тки с рисом, творогом, ягодами, рыбой или мясом. Они подаются к кофе за завтраком, к бульону или супу за обедом, к легкому вечернему салату за ужином. Калі́тки популярны в Карелии и в Финляндии.

б) Расскажите, что Вы узнали о калі́тках.

Упражнение 3. Какие калі́тки предлагает посетителям Тармо Васениус в ресторане «Карельская гóрница»?

Калі́тки (с чем?)

картофель
пшено
творог

лосятина
рис
ягоды

Упражнение 3. Сделайте заказ в ресторане «Петровский». Разыграйте диалоги.

Образец:

Салат (копчёный сиг «По-ладожски»)

— У вас есть салат с копчёным сигом «По-ладожски»?

1. Ягоды (сахар)
2. Яблочный пирог (брусничный соус)
3. Мánник (ванильный соус)
4. Десерт «Карьяланккейк» (черничный соус)
5. Ры́бник (зубáтка)
6. Овощной салат «Валаáмский» (лимон)
7. Овощной салат «Кі́жский» (брусничный соус)
8. Ря́пушка (картофельное пюре, маринóванный лук, зелень, брусничный соус)
9. Мясо по-петрóвски (картофель, сметана, белые грибы, лук, томат)

Сведения о традиционной кулинарной культуре карелов приводятся также при изучении темы «Родительный падеж».

Упражнение. Прочитайте текст и спросите, из чего делают уху в Карелии.

Карельская уха́

В карельской кухне много блюд из грибов, лесных ягод. Из рыбы делают большинство традиционных карельских блюд. Трудно себе представить обед в Карелии без рыбной ухи́ (калаке́йтто), которую готовят из мяса белой рыбы, из сига́ или трески́ с молоком. Уха́ без молока также найдется в меню любого кафе и ресторана.

На севере Карелии рыбу ту́шат вместе с картофелем в сли́вках, а сверху посыпают сыром. Это вкусно и сытно!

В карельской кухне можно встретить и другую уху́ ю́шку. Прéдки современных карел варили ю́шку из целых, неочи́щенных кусков рыбы. Добавляли в суп муку, яйца, мох и берёзовые пóчки.

Сведения о климате Карелии приводятся при изучении темы «Числительное».

Упражнение.

а) Прочитайте текст «Белая ночь»

Белая ночь

В июне начинается северное лето. Ночи в Карелии становятся светлыми. Их называют белыми. Белая ночь – явление астрономическое. К северу от 59,5 градусов северной широты солнце неглубоко уходит за горизонт.

Белые ночи продолжаются в Санкт-Петербурге с 11 июня по 2 июля, в Петрозаводске – с 27 мая по 17 июля, в Архангельске – с 13 мая по 30 июля. На самом севере Карелии, в Лохском районе, солнце светит 24 часа в сутки.

21 июня – самый длинный день в году.

б) Напишите числительные из текста словами.

Развитию интереса к стране изучаемого языка способствуют разнообразные формы работы: игры, конкурсы, викторины. Это активизирует деятельность студентов на уроках, способствует актуализации опорных знаний, облегчает овладение речевыми навыками. Включение иностранных студентов в игровую деятельность приводит к естественному желанию говорить на русском языке. Каждое занятие сопровождается показом презентаций, что позволяет получить более яркое представление о сложном историческом материале.

28 февраля, в Международный день «Калевалы», иностранные студенты изучают карело-финский эпос «Калевала» – визитную карточку и гордость национальной культуры Карелии. Они знакомятся с кантеле – щипковым инструментом карельского и финского народов, совершают виртуальную экскурсию по Дому кантеле.

Упражнение.

а) Прочитайте текст.

Кантеле

Кантеле – национальный музыкальный инструмент Карелии. По преданию, первым придумал кантеле Вяйнемейнен. Это мудрый старик, который жил в Карелии, герой эпоса «Калевала». Он сделал кантеле из черепа и зубов огромной щуки.

Под звуки кантеле пели рунны – народные песни. Исполнителей рун называют рунопевцами. В Петрозаводске на площади Кирова находится Дом кантеле.

б) Ответьте письменно на вопросы.

1. Кто придумал кантеле?
2. Из чего сделано кантеле?
3. Что такое рунны?
4. Как называют исполнителей рун?
5. Где находятся Дом кантеле?

К концу учебного года студенты готовят проектные работы «Основание Петровской слободы», «Петрозаводск – столица Карелии», «Площадь Ленина, ее история», «Площадь Кирова – культурный центр города Петрозаводска», «Онежская набережная – музей под открытым небом», «Любимый уголок города Петрозаводска», «Кижиски – жемчужина Севера» и другие. Оформленный материал нужно представить одноклассникам, защитить свой проект и ответить на вопросы по содержанию проекта.

При работе с краеведческим материалом на уроках русского языка используется сайт историко-архитектурного и природного музея-заповедника «Кижиски», на котором размещены виртуальные викторины «Кижиский эрудит», «Кижиская угадайка», «Два эпоса – две культуры», интерактивное путешествие «Путешествие в Старый Город. Путешествие кижиского крестьянина в город Петрозаводск», мультимедийная игра «Кижиская регата», виртуальная экскурсия «Дом карельского крестьянина», игра «Виртуальная гонка вокруг острова Кижиски». В них содержатся сведения о фольклоре, быте, традициях карел, особенностях устройства карельского дома, карело-финском эпосе «Калевала», об острове Кижиски. Преимуществами виртуальных викторин и экскурсий являются доступность, возможность повторного просмотра, наглядность, наличие интерактивных заданий.

Во время внеаудиторных занятий проводятся уроки-экскурсии по городу. Например, на экскурсии по Онежской набережной студенты рассказывают о памятниках «Мелодия», «Рыбаки», «Место встречи», «Тюбингенское панно», «Спящая красавица», «Дерево желаний», «Волна дружбы», «Кошелек удачи», «Рождение Петрозаводска», «Единство», «Под одними звездами» и других.

Во втором полугодии студенты посещают музеи (Национальный музей Республики Карелия, Музей изобразительных искусств Республики Карелия, музей-заповедник «Кижский», Музей промышленной истории, Музей истории Петрозаводского государственного университета), художественную галерею «Музей куклы», городской выставочный зал, которые знакомят с Карелией.

Включение в образовательный процесс материалов региональной направленности на уроках русского языка как иностранного дает возможность усилить познавательный интерес иностранных студентов к географии, природе, истории, культуре, искусству и литературе Карелии.

Urvantseva N.G.,
Petrozavodsk State University

LOCAL HISTORY MATERIALS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A FOREIGN

The article discusses techniques and forms of local history work in the lessons of Russian as a foreign language. Samples of exercises using local history information are presented. The necessity of using local history as one of the most important conditions for language adaptation and integration in the social and educational space of foreign students is substantiated. The use of local lore materials in the educational process promotes the development of interest in the country of the studied language, forms the skills of speech culture, broadens the horizon, activates the cognitive activity of students.

Keywords: Russian as a foreign language, study of local lore, teaching foreign languages, foreign.

Усатенко Марина Николаевна,
ФГБОУ ВО Ивановская государственная медицинская академия, Россия,
mary.usatenko@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье речь идет об использовании информационно-коммуникационных технологий во внеаудиторной работе с иностранными учащимися. Освещаются цели информационно-коммуникационных технологий. Автор обращает внимание на повышение мотивации иностранных учащихся к обучению.

Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс, внеаудиторная работа.

Обучение в современном вузе невозможно представить без применения инновационных технологий¹. Одним из видов инновационных технологий являются информационно-коммуникационные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшими современными устройствами ИКТ являются: компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией.

Использование ИКТ в учебном процессе, бесспорно, играет важную роль. Психолог Е.И. Машбиц (доктор психологических наук, почетный академик Академии педагогических наук Украины) в ходе исследований психологических закономерностей и механизмов учения и обучения отмечает существенные преимущества использования компьютера в обучении перед традиционными занятиями:

1. Информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности.

2. Компьютер позволяет существенно повысить мотивацию студентов к обучению. Мотивация повышается за счет применения адекватного поощрения правильных решений задач.

3. ИКТ вовлекают учащихся в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности.

4. Использование ИКТ в учебном процессе увеличивает возможности постановки учебных задач и управления процессом их решения. Компьютеры позволяют строить и анализировать модели различных предметов, ситуаций, явлений.

5. ИКТ позволяют качественно изменять контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом.

6. Компьютер способствует формированию у учащихся рефлексии. Обучающая программа дает возможность обучающимся наглядно представить результат своих действий, определить этап в решении задачи, на котором сделана ошибка, и исправить ее².

Процесс обучения русскому языку как иностранному невозможно представить без внеаудиторной работы, роль которой трудно переоценить. На кафедре русского языка Ивановской государственной медицинской академии проводится немало внеаудиторных мероприятий, которые способствуют формированию таких важных и необходимых иностранным обучающимся умений как: умение общаться в многонациональной среде, быть толерантным, умение выступать на публике, навык выразительного чтения. Расскажем о некоторых мероприятиях, при проведении которых используются компьютерные технологии³.

Традиционно осенью проводится тематический Конкурс чтецов, как правило, посвященный творчеству русских поэтов либо памятной дате из истории России. Конкурс чтецов имеет формат литературно-музыкального вечера. Осенью 2016 г. преподавателями кафедры русского языка был организован и проведён Конкурс чтецов на тему «Я люблю тебя, Россия!». В Конкурсе чтецов принимали участие иностранные студенты 1- 4 курсов, а также обучающиеся подготовительного отделения. Студенты читали стихотворения известных русских писателей: А.С. Пушкина, С.А. Есенина, В.И. Лебедева-Кумача и др. Выступления участников сопровождалось презентациями, видео слайдами и музыкой.

В конце декабря для обучающихся подготовительного отделения преподаватели кафедры организуют Новогодний вечер. В роли Деда Мороза и Снегурочки, а также других сказочных персонажей выступают иностранные обучающиеся. Исполнение студентами стихотворений о зиме, о новогоднем празднике украшают слайды, показывающие неповторимую красоту зимней природы России. Под музыкальное сопровождение студенты принимают участие в конкурсах, играх, и, конечно, водят хоровод вокруг наряженной ёлки, исполняя новогоднюю русскую песню «В лесу родилась ёлочка».

В апреле на кафедре проходит традиционный Конкурс презентаций «Особенности национальных этикетов». Данный конкурс пользуется большой популярностью у иностранных студентов. Ведь каждому хочется рассказать о традициях и обычаях своей страны! В апреле 2017г. в конкурсе приняли участие иностранные студенты 1, 2 курсов и учащиеся подготовительного отделения. Ребята интересно и увлечённо описывали достопримечательности и красоту природы Туркменистана, монгольские и африканские праздники, особенности африканской моды, природу Азербайджана, традиции и устои Вьетнамской семьи и многое другое. Выступление студентов было украшено великолепными иллюстрациями презентаций и видео слайдов.

Формат внеаудиторного мероприятия в отличие от практического занятия и лекции в аудитории (с их строгими рамками) позволяет добиться повышения мотивации и интереса к обучению, улучшения эмоционального состояния учащихся, развития творческих способностей.

Примечания

¹ Орлова Е.В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 299–309. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-299-309.

² Маибиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). М.: Педагогика, 1988. 192 с.

³ Усатенко М.Н. Роль электронных презентаций Microsoft Power Point в оптимизации учебного процесса // Международный научно-практический семинар «Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного пространства»: сборник статей. М.: Изд-во: Московский городской педагогический университет, 2017. С. 227-230.

Usatenko M.N.,
Ivanovo State Medical Academy

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR WORK WITH FOREIGN STUDENTS

Abstract: the article focuses on the use of information and communication technologies in extracurricular work with foreign students. Highlights the goals of information and communication technologies. The author draws attention to the increasing motivation of foreign students to learn.

Key words: Information and communication technologies, educational process, extracurricular work.

Федосеева Анна Вячеславовна,
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия,
AVFedoseeva@pushkin.institute

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ ЗАРУБЕЖНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ ГАВАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

В статье рассматриваются особенности работы с кубинскими учащимися подготовительного курса. Проводится анализ проблемных аспектов преподавания русского языка как иностранного вне языковой среды. Описывается ряд методических приемов, повышающих эффективность обучения говорению и способствующих актуализации полученных знаний в практике речи.

Ключевые слова: русский как иностранный, подготовительный курс, языковая среда, обучение говорению.

Вопросы преподавания русского языка за рубежом не раз становились предметом рассмотрения отечественных и зарубежных методистов. В данной статье предпринимается попытка обобщить опыт преподавания русского языка как иностранного на факультете иностранных языков Гаванского университета, отметить ряд особенностей работы с кубинскими учащимися подготовительного курса, сделав акцент на некоторых методических приемах обучения говорению, доказавших свою эффективность в процессе обучения русскому языку вне языковой среды.

Обучение на факультете иностранных языков (FLEX) Гаванского университета продолжается шесть лет, при этом основные учебные дисциплины, а также дисциплины специализации (устный и письменный перевод, методика преподавания русского языка и др.) вводятся в план с первого по пятый курс, а основной объем часов по дисциплине «Русский язык» приходится на подготовительный курс. Для поступления на подготовительный курс учащиеся сдают стандартный для всех абитуриентов государственный экзамен. В соответствии с учебным планом студенты подготовительного курса в течение года изучают русский язык (в среднем 20 ак. часов в неделю) и ряд общеобразовательных предметов (испанский

язык, информатика, панорама культуры, физическая культура). Отметим, что, в отличие от иностранных учащихся подготовительных отделений и факультетов российских вузов, учащиеся подготовительного курса FLEX уже являются студентами вуза, выбравшими свою специальность. Однако возможность перейти на первый курс и продолжить обучение студенты FLEX получают только в случае успешной сдачи экзамена по русскому языку в конце учебного года. Студент, получивший низкую оценку по русскому языку (2 или 3 по пятибалльной системе), может перейти на другое отделение в рамках факультета и начать изучение другого иностранного языка, но не может перейти на другой факультет. Таким образом, знание русского языка является главным условием перехода на первый курс. Уровень владения языком, проверяемый на итоговом экзамене, приближен к уровню B1 или пороговому уровню в системе тестирования РКИ, однако экзаменационные материалы подготавливаются кафедрой с учетом специфики программы и не опираются на международную систему тестирования.

Обращаясь к особенностям обучения на подготовительном курсе FLEX, нельзя не отметить сильного влияния на учебный процесс отсутствия языковой среды как дополнительного обучающего фактора. Данная проблема представляется очевидной и является общей для всех курсов иностранного языка, проходящих вне страны изучаемого языка и культуры его носителей.

Эмпирические наблюдения показали, что за время обучения в языковой среде реципиент достигает прогресса, который во много раз превышает результаты усвоения языка за тот же срок обучения вне языковой среды.¹

В условиях отсутствия языковой среды ее объективные атрибуты частично компенсируются аутентичными текстами (в широком понимании), учебными ситуациями и работой с преподавателем-носителем языка.

В данном случае с лингводидактической точки зрения правомерно говорить об искусственной языковой среде, создаваемой с помощью различных средств обучения с целью воссоздания языковой среды.²

Однако именно ряд препятствий на пути к созданию искусственной языковой среды в кубинской аудитории в значительной мере определяет специфику описываемого нами курса. Так, говоря об особенностях учебного процесса, нельзя не упомянуть об ограниченных возможностях привлечения образовательных онлайн-ресурсов и оперативного доступа к размещенным в сети современным учебным и аутентичным материалам, связанных с отсутствием (на данный момент) широкого распространения интернет-связи на Кубе. Отсутствие регулярного доступа в интернет не позволяет, в частности, находить материалы для аудирования и чтения, содержащие образцы современной русской речи, использовать возможности социальных сетей для письменного общения на русском языке, а также технологии видео- и аудиозвонков в сети для осуществления устной коммуникации. Безусловно, указанные возможности могли бы быть широко использованы для «имитации» языковой среды как в учебном процессе, так и в самостоятельной работе студентов.

В описанных условиях представляется необходимым использование ряда методических приемов и особых видов деятельности, направленных на повышение эффективности обучения русскому языку на подготовительном курсе. Данные виды деятельности в целом соотносятся с упоминаемыми в методической литературе способами обучения говорению, однако приобретают особое значение в процессе преподавания русского языка как иностранного вне языковой среды. Основными целями применения данных видов деятельности являются актуализация изученного материала в практике устной речи, расширение активного словарного запаса учащихся и снятие психологического барьера перед коммуникацией на русском языке. Последнюю из названных целей можно считать одной из наиболее значимых, поскольку, как показала практика, отсутствие необходимости решения реальных коммуникативных задач и навыка общения на изучаемом языке за пределами учебных ситуаций приводит к появлению психологического барьера при осуществлении реальной, неподготовленной коммуни-

кации. Снятие данного барьера – важнейшая задача для преподавателя подготовительного курса.

Приведем примеры некоторых приемов, доказавших на практике свою целесообразность.

Практически с первых дней совместной работы преподавателем было предложено отказаться от использования в аудитории родного языка учащихся, а также минимизировать использование учащимися мимики и жестов для объяснения коммуникативных интенций. Введение такого «правила» было обусловлено отмеченными трудностями, возникающими у учащихся при решении стандартных учебных коммуникативных задач на русском языке. Большинство указанных затруднений были связаны с отсутствием навыка обращения к преподавателю на русском языке. В течение первого месяца работы учащимся приходилось коллективно или с помощью преподавателя правильно формулировать стандартные фразы, которые достаточно быстро становятся речевыми автоматизмами у слушателей российских вузов (*Повторите, пожалуйста. Можно выйти? Можно открыть/закрыть окно/дверь? Как называется...? Что такое...? Что значит...? Какое сегодня число?*). Все указанные фразы учащиеся по привычке произносили по-испански, ожидая ответа от преподавателя.

Разумеется, строгое следование данному правилу было возможно далеко не во всех случаях. Значительную роль здесь играли и особенности невербальной коммуникации учащихся, в частности, активная жестикуляция, присущая большинству кубинских студентов. В связи с этим использование мимики и жестов поощрялось преподавателем в тех случаях, когда оно могло служить средством наглядности при объяснении нового слова. Однако в тех случаях, когда учащиеся пытались заменить жестами уже известные им слова и фразы (*Сколько времени? Можно открыть дверь? Можно взять ручку/словарь?*), преподаватель просил высказать свое намерение вербально. Вначале следование данному правилу не способствовало активизации коммуникации между преподавателем и студентами, однако со временем учащиеся стали все чаще задавать вопросы преподавателю и выражать свои интенции по-русски, а в некоторых случаях даже обращаться по-русски друг к другу вне рамок выполнения задания, что достаточно редко происходит в монолингвальной аудитории.

Безусловно, студентам намного легче соблюдать данные «правила игры» в том случае, когда преподаватель не владеет испанским языком, тем самым как бы не оставляя учащимся выбора. Однако данный прием можно рекомендовать и тем преподавателям, которые владеют родным языком учащихся, поскольку, по нашим наблюдениям, активное использование родного языка или языка-посредника на занятиях может быть целесообразно только на начальном этапе, а к моменту достижения базового уровня может оставаться лишь фрагментарно.

Программа обучения на подготовительном курсе FLEX в целом соответствует аналогичным программам довузовской подготовки на российских подготовительных отделениях, и учащиеся к середине второго семестра осваивают те же лексические единицы и грамматические конструкции. Кроме того, несмотря на отсутствие в программе отдельных занятий по научному стилю речи, учащиеся подготовительного курса знакомятся с понятиями и терминами лингвистики на русском языке, обучают основам морфологического и (частично) синтаксического разбора. Таким образом осуществляется подготовка учащихся к освоению дисциплин в рамках курса «Современный русский язык» в ходе дальнейшего обучения на факультете.

Однако навыки аудирования и говорения у кубинских слушателей развиты значительно слабее, чем у большинства слушателей, проходящих обучение в России. Именно поэтому особую функцию при работе с учащимися подготовительного курса FLEX выполняли внеаудиторные мероприятия, к числу которых относятся экскурсии, посещение концертов и других массовых мероприятий, организация культурных событий на русском отделении FLEX и участие в них. Одной из целей проведения подобных мероприятий в языковой среде является социокультурная адаптация учащихся, знакомство с культурой и обычаями страны изучае-

мого языка. Основной их целью вне языковой среды является организация активной речевой практики.

Так, одной из форм проведения внеаудиторного мероприятия с учащимися подготовительного курса FLEX стала «Экскурсия для преподавателя». Подобный формат предлагает учащимся решить вполне реальную коммуникативную задачу – показать русскому гостю некоторые достопримечательности родного города, рассказать о них, помочь в решении возможных проблем (проезд в общественном транспорте, перевод меню и заказ еды в кафе, покупка билетов в музей и мн.др.).

Для проведения мероприятия учащимся необходимо решить ряд задач, часть которых решается в аудитории с участием преподавателя.

1) Выбрать место или составить список достопримечательностей, которые планируется посетить в рамках экскурсии (продолжительность экскурсии – не более 3 часов). Данная задача решается в аудитории в формате дискуссии, преподаватель является наблюдателем. Учащиеся обсуждают маршрут экскурсии, отмечают наиболее важные, с их точки зрения, пункты.

2) Подготовить короткий план экскурсии и рассказать его преподавателю. С методической точки зрения целесообразно попросить показать маршрут на карте и рассказать о планируемой экскурсии с использованием максимального количества известных глаголов движения, являющихся одной из наиболее трудных грамматических тем для учащихся подготовительного курса.

3) Договориться о точном месте и времени встречи с преподавателем.

4) Подготовить рассказ о каждой из достопримечательностей, распределив части рассказа между членами группы.

5) Ответить на вопросы «туриста»-преподавателя. Вопросы должны быть ориентированы не столько на проверку кругозора студента, сколько на актуализацию их языковых знаний и речевых умений.

По окончании экскурсии учащимся предлагается написать рассказ о ней, например, в виде странички из дневника или презентации.

Отметим, что при организации внеаудиторного мероприятия с учащимися подготовительного курса в середине учебного года вполне допустимо посетить студенческий концерт или даже сувенирный рынок, поскольку на данном уровне учащиеся не смогут полноценно рассказать о многих городских достопримечательностях или музейных экспонатах, что приведет к заучиванию фрагментов экскурсии наизусть, боязни забыть трудные слова. В то же время посещение, например, студенческой столовой позволит актуализировать имеющийся словарный запас и грамматические конструкции в повседневной ситуации общения (помочь перевести меню, посоветовать любимое блюдо или любимое кафе, поговорить о традиционной еде и мн.др.), а посещение концерта будет мотивировать к обмену мнениями об увиденном. Использование данного вида деятельности для создания условно-коммуникативной ситуации будет эффективным и при работе с преподавателем, постоянно проживающим на Кубе. Единственным требованием в данном случае вновь будет исключение из общения родного языка, использование которого представляется учащимся естественным при общении с кубинскими преподавателями.

Практика показала, что участие в подобных экскурсиях значительно повышает мотивацию учащихся, что, на наш взгляд, связано как с желанием показать свой родной город и поделиться своими знаниями о нём с преподавателем, так и с возможностью пообщаться на русском языке за пределами аудитории. Студенты относятся к данному мероприятию с ответственностью, но в то же время не чувствуют психологического давления, необходимости «сказать правильно» или «получить хорошую оценку», что значительно облегчает процесс общения на русском языке и способствует формированию навыка неподготовленной устной речи, необходимого для дальнейшего освоения языковой и профессиональной программы.

Примечания

¹ Орехова И. А. Языковая среда и ее роль в обучении русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ. г. Казань, 4–8 октября 2016 г. Вып. 5. СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 1979–1982.

² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 364.

Fedoseeva A. V.,
Pushkin State Russian Language Institute

SPECIAL FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PREPARATORY COURSE OF FOREIGN HIGH SCHOOL (BY THE EXAMPLE OF TEACHING HAVANA UNIVERSITY STUDENTS)

The article reviews the features of teaching Cuban students of the preparatory course. The analysis of problematic aspects of teaching Russian language outside the language environment is being carried out. The article reveals a number of methodical techniques that increase the efficiency of speaking training and facilitate the actualization of the acquired knowledge in speech practice.

Keywords: Russian as a foreign language, preparatory course, language environment, speaking training.

Федотова Нина Леонидовна,
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия,
n.fedotova@spbu.ru;
Касаткина Александра Юрьевна,
Петербургский государственный университет путей сообщения
императора Александра I, Россия,
kasatkinaau@yandex.ru

СИСТЕМА ФОНЕТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена проблеме формирования фонетических навыков на русском языке у китайских учащихся. Авторы разработали вводно-фонетический курс с использованием фонетических игр. Для китайских учащихся игры могут стать эффективным способом овладения русским произношением, поскольку соревновательный принцип игры им близок и понятен. Именно в игре возможна опора на сильное коллективистское начало, присущее носителям китайской культуры, привычку и необходимость работать в группе.

Ключевые слова: китайские учащиеся, русское произношение, фонетические навыки, вводно-фонетический курс, фонетическая игра.

Известно, что развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности на иностранном языке во многом зависит от уровня сформированности фонетических навыков. В ряде случаев ошибки фонетического оформления высказываний являются коммуникативно значимыми и существенно влияют на успешность общения с носителями русского языка¹. В связи с этим поиск наиболее эффективных способов обучения русскому произношению становится одним из актуальных вопросов методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Особенно сложно этот вопрос решается при обучении китайских учащихся на начальном этапе, поскольку их уровень сформированности фонетических навыков на русском языке в течение всего периода обучения остаётся низким. Невысока эффективность упражнений,

традиционно используемых для овладения навыками восприятия и реализации единиц фонологического компонента языка.

В настоящее время в российских вузах для обучения китайских студентов русскому произношению привлекаются и национально-ориентированные пособия² и пособия, не ориентированные на данный контингент учащихся³.

Следует отметить, что в большинстве фонетических пособий:

а) последовательность введения фонетического материала определяется без опоры на данные сопоставительного анализа фонетических систем китайского и русского языков;

б) не соблюдается общедидактический принцип «от простого к сложному»;

б) формирование слухо-произносительных навыков не имеет коммуникативной направленности: лексические единицы и речевые образцы в рамках одного задания / урока, как правило, либо группируются на основе включённых в них фонетических явлений / трудностей; либо представляют собой не связанные тематически слова и выражения; либо выходят за рамки лексического минимума для Элементарного, Базового и даже Первого сертификационного уровней (например, русские паремии);

в) традиционно используемые упражнения типа «*Слушайте, повторяйте, читайте*», которые, безусловно, являясь необходимыми при работе над иноязычным произношением, повторяются из урока в урок, а значит, не могут поддерживать интерес у учащихся к овладению фонетическими навыками.

В разработанном нами «Вводно-фонетическом курсе по русскому языку с использованием фонетических игр (для китайских учащихся)» (ВФК), рассчитанном на 40 академических часов, предпринята попытка оптимизировать процесс обучения русскому произношению благодаря системе игровых приёмов и способов, позволяющих формировать прочные фонетические навыки у китайских учащихся. Одна из задач вводно-фонетического курса – отобрать наиболее эффективные из тех упражнений, что уже используются в методике преподавания иностранных языков, и объединить их в систему, которая позволит целенаправленно, регулярно и последовательно обучать навыкам владения единицами всех трёх уровней фонологического компонента языка (сегментными и супraseгментными: ритмико-акцентуационными и интонационными): диктанты, задания по аудированию аутентичных мини-текстов и фонетические игры⁴.

Известно, что игра как средство формирования фонетических навыков может повысить уровень мотивации взрослых учащихся, т.к. она не только помогает преодолеть языковой барьер, предотвратить страх сделать ошибку, но и обеспечивает многократность повторения фонетического материала в форме, интересной учащимся и позволяющей им почувствовать себя активными участниками учебного процесса.

Нельзя не отметить, что XXI век характеризуется активной геймификацией. Игры давно перестали быть привилегией и основным видом деятельности детей, количество игроков самых разных возрастов во всём мире постоянно растёт. Игры проникают в абсолютно разные сферы: интернет и технологии, бизнес и управление персоналом, медицину и образование⁵.

В области преподавания РКИ при обучении взрослых наибольшую популярность приобрели лексические, грамматические и ролевые игры. В основном они используются нерегулярно, в качестве вставок в урок с целью обобщения, закрепления, систематизации и проверки изученного материала, или как «минутки отдыха». Фонетические игры пока занимают довольно скромное место: в настоящее время не существует пособий, в которых они представляли бы собой стройную систему средств обучения для активизации, закрепления, систематизации изученного материала, а также контроля за его усвоением.

Как показал проведенный нами эксперимент, для многих китайских учащихся игры могут стать эффективным способом овладения русским произношением, поскольку соревновательный принцип игры им близок и понятен (современные учащиеся увлекаются компьютерными играми; в традиционной культуре Китая также существует немало игр). Кроме того,

именно в игре возможна опора на сильное коллективистское начало, присущее носителям китайской культуры, привычку и необходимость работать в группе.

Системность фонетических игр в разработанном ВФК прослеживается на нескольких уровнях:

1) фонетические игры подбираются с учётом фонетической и коммуникативной тем урока, последовательности введения фонетического материала и чередования видов игр (важно, чтобы присутствовал элемент новизны и один тип игры не использовался слишком часто);

2) фонетические игры применяются в начале, середине и конце урока (система фонетических игр в рамках урока / учебного дня). В начале урока игры проводятся после артикуляторного тренинга с целью активизации знаний об артикуляционных особенностях изучаемых звуков, в середине – для формирования и закрепления новых фонетических навыков, и в конце – с целью систематизации и обобщения изученного материала;

3) на каждом уроке используются фонетические игры и игровые приёмы для работы с единицами всех уровней фонологического компонента, что представляется не менее значимым, т.к. во многих учебных пособиях упражнения для овладения сегментными и супraseгментными единицами часто представлены разрозненно, что препятствует целостному восприятию и реализации слов и высказываний;

4) фонетические игры, приёмы и способы обучения соотносятся с речевым материалом урока: их задача – уже на первых занятиях обеспечивать произвольное запоминание слов, словосочетаний, конструкций, высказываний.

Чтобы удерживать внимание студентов, методический акцент должен быть смещен на их вовлечённость в тему, ситуации. Обращённость к фонетическому аспекту на уроках может быть имплицитной, однако учащиеся должны постоянно её чувствовать. При этом изучение фонетических единиц само по себе не является основной целью урока (за исключением профессионально ориентированного обучения филологов), поскольку это противоречит принципу коммуникативной направленности обучения. Главный мотив к овладению русским произношением – не желание хорошо знать фонетическую систему русского языка, ее правила и законы, а стремление понимать собеседника и – обязательно – быть понятым.

В случае, если коммуникативная тема урока в ВФК не определена, лексический минимум не задан, а изучаемые фонетические явления не соотносятся с коммуникативно значимыми речевыми образцами, урок превращается в малоинтересную для студентов последовательность однотипных фонетических и лексико-грамматических упражнений. Китайские учащиеся, привыкшие механически запоминать большой объём визуализированного материала, пытаются делать это и на русском языке. Их стремление запоминать всё, что сказал преподаватель, похвально и вызывает уважение, однако, к сожалению, человеческие ресурсы ограничены. Учащиеся очень быстро утомляются, поскольку «снежный ком» языкового материала, не освоенного коммуникативно, но полезного фонетически, оказывается непригодным для решения задач реального общения.

Использование системы фонетических игр, имеющих коммуникативную направленность, вполне оправданно именно для китайских учащихся, если учитывать различия между русским и родным языком учащихся, интерференцию, сопряжённые с этим фонетические трудности, а также приоритет письма в китайской образовательной системе. Преподавателям-практикам известны случаи, когда процесс восприятия у китайских учащихся происходит не напрямую через слуховой образ слова, а опосредованно – через зрительный. Услышав слово, некоторые китайцы не соотносят его с акустическим образом и с называемым предметом, действием, признаком и т. д., а сначала пытаются вспомнить написание слова («диктант в уме»), и только потом «вытащить» из памяти значение. Этот способ так или иначе приводит к пониманию слова, но замедляет коммуникацию (время и энергия затрачиваются на «внутренний диктант» и вспоминание) и часто делает её малоуспешной. С одной стороны, можно предположить, что это связано только с несформированностью фонетических навы-

ков, но с другой, – так могут поступать и те учащиеся, которые уже в состоянии различать на слух русские фонетические единицы. Полагаем, что использование фонетических игр способствует активизации когнитивных процессов у таких студентов, благодаря чему включаются и другие механизмы, обеспечивающие правильность фонетического оформления высказываний на русском языке.

Рассмотрим систему фонетических игр, игровых приёмов и способов на примере урока «Кто вы?». Цель урока – научить студентов задавать вопросы о роде занятий, работе и познакомиться с названиями профессий и статуса.

Лексический материал урока: *президент, студент, студентка, преподаватель, бизнесмен, спортсмен, спортсменка, врач, официант, секретарь, охранник*. Студенты также усваивают местоимения *я, ты, вы, он, она* и частицу *тоже*.

Грамматический материал: вопросительная конструкция со словом *кто* (о профессии и роде занятий); утвердительный и отрицательный ответы; конструкция тождества со словом *тоже*.

Что касается фонетического материала, в данном уроке продолжается овладение категориями глухости-звонкости и твёрдости-мягкости согласных (сегментный уровень); ударение в двух-, трёх-, четырёх- и пятисложных словах (просодический уровень). Особое внимание уделяется слитности произнесения местоимений с другими значимыми словами («*Кто вы? – Я студент*»), а также реализации безударной отрицательной частицы *не* в конструкциях типа «*Нет, не студент*» (редукция в результате слитного произнесения частицы с существительным).

После артикуляторного тренинга, с помощью которого речевой аппарат подготавливается к артикуляции русских звуков, предлагаются 1-2 фонетические игры. В начале урока студенты настроены на получение новой информации и при проведении большого количества игр концентрация внимания падает. Цель игр – активизация формируемых навыков. Например, «*Дуэль на словах*» (навыки произнесения звуков [р] и [р']). Группа делится на 2 команды, и игроки становятся в 2 шеренги друг напротив друга. У каждого игрока по 3–4 карты со словами, которые разделены на слоги: *ре, сек, тарь; рек, ди, тор*. Пара игроков из обеих команд выбирает любую карту и на счёт «*Раз! Два! Три!*» разворачивает карты надписью к сопернику. Задача игроков – быстро угадать слово, написанное на карте соперника. Игра проводится в быстром темпе. Игрок, быстрее справившийся с заданием, забирает обе карты – свою и соперника. Далее задание выполняет вторая пара, третья и т.д., пока все карты не закончатся. Побеждает команда, набравшая максимальное количество карт.

В лексико-коммуникативном блоке урока представлены новая лексика и речевые образцы по теме «Профессия». Для активной практики можно предложить игру «*Коллеги*», в которой предлагаются ситуации, приближенные к реальной коммуникации. В коробке – 20 карточек с названиями профессий (каждое слово – на двух карточках). Участники игры выбирают по одной карточке, не показывая ее остальным игрокам. Нужно назвать свою профессию и задать вопрос любому игроку: «*Я врач. Ты тоже врач?*», чтобы как можно быстрее найти пару. Побеждает тот, чью профессию отгадали последней. Важно обратить внимание учащихся не только на корректное произношение слов, но и на интонацию.

В конце урока проводятся контрольные фонетические игры, задания, тесты. Например, игра «*Беглец*». В ходе игры автоматизируются навыки задавать вопросы и интонационно оформлять вопросительные высказывания. Ведущий выбирает тему («*Семья*», «*Друзья*», «*Города*», «*Профессии*» и т. д.). Цель игрока – за минуту попытаться выйти из аудитории. Задача группы – задать как можно больше вопросов, чтобы задержать игрока и не дать ему возможности выйти за дверь.

На наш взгляд, необходимость комплексной фонетической работы в период ВФК (и не только с китайскими учащимися) не вызывает сомнения, однако её качество не всегда соответствует ожиданиям, поэтому есть настоятельная потребность в пособиях коммуникативно-

го типа по РКИ, в которых системно и целенаправленно велось бы обучение всем трём уровням фонологического компонента русского языка.

Примечания

¹ Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучения произношению / под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуиловой. М.: Просвещение, 1975. С. 5–61.

² Будильцева М.Б., Царева Н.Ю., Мэн Ся. Впервые по-русски. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 200 с.

³ Одинцова И.В. Ритмика, звуки, интонация. Практическое пособие по русской звучащей речи. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 368 с.; Нефедьева В. С., Федотова Н. Л. Да? Да! Пособие по обучению иностранцев интонации русского языка (начальный этап). СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2003. 72 с.

⁴ Федотова Н.Л., Касаткина А. Ю. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 2. С. 467–481.

⁵ Орлова О.В., Тутова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. № 9 (162). С. 60–64.

Fedotova N. L.,

S.-Petersburg State University, Russia;

Kasatkina A. Ju.,

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Russia

SYSTEM OF THE PHONETIC GAMES FOR TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN PRONUNCIATION (LEVEL A1)

The article is devoted to the formation of phonetic skills in the Russian language among Chinese students. The authors have developed an introductory-phonetic course using phonetic games. For Chinese students games are an effective way of learning Russian pronunciation because the competition principle of the game is clear and understandable to them. It is possible in the game, drawing on the strengths of the collectivist beginning, inherent in the native Chinese speakers, habit and the need to work in a group.

Keywords: Chinese students, Russian pronunciation, phonetic skills, introductory phonetic course, phonetic game

Фомина Наталья Владимировна,

директор центра раннего развития «Карапуз», г. Милан,
naticwilson@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ, СОЗДАНИЕ СРЕДЫ В ЛЕТНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ. ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «ИГРАЯ, ПОЗНАЮ!» В ИТАЛИИ

Статья посвящена раскрытию проблематики развития русского языка у детей в смешанных браках. Создание русскоязычной среды за пределами России на примере проекта «Играя, познаю!»

1. Многоязычная среда. Аспекты многополярного мира.
2. Чего хотят родители?
3. Что могут учителя?
4. Внешкольные и вне семейные проекты. Проект «Играя, познаю!»

Более 20 лет назад многие страны открыли свои границы, смешанных браков стало все больше, понятие билингвизм стал очень актуальным. Как же они стали уживаться две абсо-

лютно разные культуры, абсолютно разный менталитет в одной семье, по-разному. Есть папы итальянцы, которые любят русскую культуру, русскую классику и поддерживают желание мамы привить свою культуру их общему ребёнку. Есть второй вариант, когда папы не принимают активного участия в воспитании детей, и не хотят, чтобы мама водила ребёнка в русский центр или в русскую школу. Есть третий вариант, когда папы категорически против даже не разрешают маме разговаривать с ребёнком на ее родном языке, мотивируя, что он не хочет слышать речь, которую он не понимает. И все эти три примера имеют пример для анализа.

Более 17 лет назад в Италии открылись первые русские школы. Точнее культурные ассоциации, в формате воскресной (или субботней) школы. Субботний русский день, для многих семей в Милане – это школа, кружок или секция, это единственный островок «Среды» общения на русском языке. Традиционные праздники, литературные вечера, театрализованные представления, это прежде всего, дистанционная форма обучения по программе министерства образования Российской Федерации. Несмотря на колоссальный опыт этих школ, к ним приходят малыши только с 3 летнего возраста, за частую, не говорящие и не понимающие русскую речь. Для ребенка это, конечно, стресс. И только мастерство и энтузиазм воспитателей и учителей, терпение мам дают свои результаты.

Мы же, проанализировав весь опыт подобных проектов, решили создать альтернативную менее стрессовую структуру раннего обучения и предложить мамочкам и малышам посещать наши занятия уже с 6 месячного возраста, таким образом дать возможность в игровой форме усваивать два языка и итальянский и русский как родные. Анализируя источники о раннем развитии, в частности Янушко Елену в работе «Помогите малышу заговорить!»¹, автор акцентирует на том, что в период отсутствия у малышек 1,5–2,5 активной речи, способствует формирование позитивного восприятия окружающей среды, в том числе и контакта с мамой. Работа с детьми раннего возраста требует особого подхода. Занятия с маленькими детьми отличаются от занятий с дошкольниками не только объемом и содержанием материала, но и специфическими приемами проведения занятий. Дети раннего возраста активны, подвижны и любознательны. Детская непосредственность лежит в основе познания окружающего мира и общения с людьми. У малышек еще не сформированы понятия: что такое хорошо, а что такое плохо, как можно себя вести, а как нельзя и др. Обучение малышек возможно только в том случае, когда затронуты положительные эмоции ребенка.

Наша цель – формировать положительные эмоции контакта с мамой, с окружающим миром. Развивая данный подход, мы решили пойти дальше и организовать среду русского языка на одной территории, так возник проект «Играя, познаю!» для мам и малышек во время летних каникул. Идея международных внешкольных проектов не нова, она уже существует во многих странах Европы, но наш проект направлен на объединение мам с малышами младше 3 лет, популяризация в среде пап – итальянцев (пап иностранцев). Наш проект стал интересен 27 семьям из Италии, Швейцарии, Германии и России. На территории региона Абруццо мы провели первый семейный проект, целью которого было развитие русской речи у малышек вне среды (территориального пребывания). Никаких парт и душных комнат, только игра и свежий воздух. Мы использовали передовые методики раннего развития. Большим успехом и результатом пользовалась методика Железновых, подход Лены Даниловой. Вечерние развлекательные мероприятия были направлены на закрепление пройденного материала, формирование позитивного отношения пап к нашей деятельности. Колоссальным результатом, на наш взгляд, стало участие пап в наших концертах, говорящими на русском языке. Мы не останавливаемся на достигнутом, впереди новый учебный год, новые проекты, новые вершины.

Примечания

¹ Янушко Елена. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. / Елена Янушко. М.: Теревинф, 2007. 232 с.

ЭКСКУРСИЯ КАК ОСОБАЯ ФОРМА АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Статья посвящена роли экскурсий в процессе адаптации иностранных обучающихся к особенностям российской действительности. Рассматриваются вопросы, связанные с особенностями проведения таких экскурсий. А кроме того, говорится о положительном влиянии данной формы работы не только на интеграцию иностранных обучающихся, изучающих русский язык с «нуля», в российское общество, но и на формирование их коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: аккультурация, экскурсия, иностранный обучающийся, адаптация.

Число иностранцев, приезжающих в Россию для получения образования, с каждым годом становится все больше и больше. Это связано с тем, что российские вузы становятся все более привлекательными для иностранных обучающихся, ведь, получение высшего образования в России считается престижным.

Обучение в российском вузе начинается с изучения русского языка. Одной из форм работы, способствующей интенсивному усвоению учебного материала и успешному развитию навыков и умений устной речи, является учебная экскурсия. Вопрос об использовании экскурсий при обучении иностранных студентов приобретает особую актуальность в связи с усилением интереса к российской культуре и действительности.

Региональный компонент, включённый в учебный процесс, формирует у иностранных обучающихся позитивный образ города и региона, в котором они учатся, и России в целом. Поэтому такой подход к изучению русского языка является весьма продуктивным.

Данный вид внеаудиторной работы интересен в иностранной аудитории, потому что страноведческие реалии – это часть традиционно-бытовой культуры всех народов, они понятны и близки студентам из разных стран, что поможет лучше осознать себя в качестве языковой личности. Знакомство с значимыми местами региона, где живет и учится иностранец, поможет его аккультурации и сыграет большую роль в преодолении учащимися культурного шока¹.

Аккультурация – это один из самых важных факторов, влияющих на успешное освоение языка. Существует несколько теорий адаптации в новой культурной среде, а также несколько разных терминов для обозначения одного и того же явления действительности – приспособления и вхождения в инокультурную и иноязычную среду. Нами под аккультурацией предлагается понимать именно адаптацию в культурной среде, а не физическое привыкание.

Экскурсия как особая форма организации учебного процесса способствует его интенсификации, если, во-первых, экскурсионная тематика отобрана в соответствии с планом учебной работы, во-вторых, экскурсия специально готовится на занятии до ее проведения, и, в-третьих, после проведения экскурсии обобщаются ее итоги.

Учебная экскурсия должна быть тщательно продумана. Экскурсии обязательно должно предшествовать занятие, на котором будет изучена лексика по теме и прочитаны соответствующие страноведческие тексты. После экскурсии необходимо систематизировать и обобщить полученные знания, например, обучающиеся могут написать сочинение или письмо другу, в котором расскажут о своих впечатлениях.

Выбор темы определяется языковым и страноведческим материалом, предусмотренным учебной программой, а также этапом обучения, уровнем языковой подготовки обучающихся, их страноведческими знаниями, возрастом, специальностью.

Учебная экскурсия должна включать в себя все виды речевой деятельности, языковые, речевые и коммуникативные упражнения. Отличительной чертой учебной экскурсии является также возможность отработать на практике грамматический материал, пройденный на занятиях, познакомиться с жизнью региона.

Регулярное и систематическое проведение уроков-экскурсий на подготовительном факультете позволяет максимально приблизиться к реальным коммуникативным ситуациям общения и способствует снятию психологических и языковых трудностей, повышению эффективности учебного процесса, развитию навыков самостоятельной деятельности учащихся и критического отношения к результатам своей работы².

Таким образом, можно сделать вывод о том, что экскурсия является особой формой аккультурации иностранных обучающихся довузовского этапа подготовки.

Примечания

¹ Петровская Д.А. Экскурсия как вид работы при обучении РКИ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bsnu.by/files/84ce7fb48a120874f6c47a14e574dc4b/> (дата обращения: 18.08. 2017).

² Потораева Е.А., Капелюшник Е.В. Применение интерактивных видов обучения при формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся (на примере уроков-экскурсий) // Фундаментальные исследования. 2014. № 12. С. 1099.

Frolova Olga Andreevna,
Southern Federal University

EXCURSION AS A SPECIAL FORM OF ACCULTURATION OF FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT

The article is devoted to the role of the excursion in the process of adaptation of foreign students to the peculiarities of Russian reality. The paper examines questions of the realization such excursions. And it is also said about the positive impact of this work on the formation of the beginners students communicative competence.

Keywords: acculturation, excursion, foreign student, adaptation.

Халеева Ольга Николаевна,

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, подготовительный факультет, Россия,
ONKhaleeva@pushkin.institute;

Столетова Екатерина Константиновна,

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, подготовительный факультет, Россия,
ekstoletova@pushkin.institute;

Пахомова Елена Петровна,

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, подготовительный факультет, Россия,
pahomova.elena@bk.ru

ОТБОР УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ/ОТДЕЛЕНИЙ

Статья посвящена проблеме отбора универсальных конструкций научного стиля речи, которые должны быть усвоены слушателями довузовского этапа обучения. Выделяются конструкции, универсальные для всех направленностей обучения довузовского этапа.

Ключевые слова: универсальные конструкции научного стиля речи, подготовительный факультет; язык в специальных целях.

Согласно приказу Министерства образования и науки РФ №1304 от 13 октября 2014 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению про-

фессиональных образовательных программ на русском языке» в программу дисциплины «Русский язык» обязательно должно входить обучение универсальным конструкциям научного стиля речи и терминологии в соответствии с направленностью обучения¹.

О каких универсальных конструкциях идёт речь? В практике преподавания языка специальности на подготовительном факультете/отделении принято руководствоваться Требованиями по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль). В Требованиях перечислены интенции и речевые задачи, которые решаются в процессе обучения: 1) называть объект; 2) сообщать о наличии объекта; 3) давать определение объекта/понятия; 4) давать классификацию объектов; 5) описывать предмет, процесс, явление; 6) описывать процесс наблюдения, исследования; 7) давать различного рода характеристики объекта, в том числе события, явления; 8) описывать состав, строение, структуру, устройство объекта; 9) описывать движение, перемещение, взаимодействие объектов; 10) описывать изменение состояния объектов; 11) выражать связь и зависимость между объектами; 12) описывать последовательность действий для получения нужного результата; 13) описывать положение, местонахождение, сферу обитания объекта; 14) описывать применение, использование, назначение, функции объекта².

Владение инструментарием для выражения указанных интенций и решения речевых задач даёт возможность выпускнику подготовительных факультетов для иностранных слушателей ориентироваться в учебном материале и реализовывать свои коммуникативные намерения в учебных и учебно-научных ситуациях.

Список интенций и речевых задач довольно полно представлен, но хотелось бы отметить, что он может быть дополнен следующим: слушатель должен уметь 1) сообщать о наличии и *отсутствии* объекта; 2) *выражать сравнение и сопоставление объектов / понятий / явлений*; 3) описывать процесс наблюдения, исследования, *устанавливать закономерности*; 4) описывать предмет, процесс, явление, *их свойства*.

Для того чтобы иностранный учащийся смог реализовать указанные интенции и речевые задачи, актуальные для учебно-профессиональной сферы, необходимо отобрать универсальные конструкции научного стиля речи для обучения на подготовительном факультете/отделении и обучить этим конструкциям слушателей³. Отбор конструкций происходит на базе учебников и учебных пособий по профильным, базовым предметам. Владение большим набором универсальных конструкций научного стиля речи помогает понимать письменные тексты, а уверенное использование этих конструкций помогает строить предложения при устном высказывании.

Несмотря на общепринятое использование термина *универсальные конструкции научного стиля речи* (этот же термин использован в приказе Министерства образования и науки РФ № 1304 от 13 октября 2014 г.), словарь методических терминов и понятий⁴ его не фиксирует.

В новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) находим следующее определение: *Конструкция* – формализованный пример синтаксической структуры с незаполненными лексическими позициями (на уровне словосочетания или предложения), включающий необходимый и достаточный для полноты выражения мысли минимум элементов (например, глагол с указанием синтаксических связей)⁵. Наряду с термином *конструкция* употребляют термин *модель*, что означает в лингводидактике «иллюстрацию употребления *конструкций* на занятиях по языку, имеющую конкретное лексическое наполнение»⁶.

В чём же универсальность конструкций научного стиля речи и что они собой представляют?

Предполагается, что универсальные конструкции научного стиля речи – это общенаучные конструкции, которые могут использоваться во всех подстилях научного стиля речи и не являются узкоспециализированными.

Универсальные конструкции в подавляющем большинстве представляют собой 1) конструкции со связочными глаголами, 2) конструкции с глаголами, являющимися смысловым центром предложения, после которых показано управление глагола.

Универсальные конструкции научного стиля речи содержат разнообразные связочные глаголы. Обширный круг таких глаголов включает и формализованные глаголы, приближающиеся по функции к связке *быть*, сохранившие остаточное собственное лексическое значение (*являться, представлять собой, заключаться, составлять* и др.), и полузнаменательные глаголы, совмещающие функцию глагола связки и сохранившие собственное лексическое значение (*называться, считаться, служить* и др.). Указанные глаголы формируют двусоставные именные предложения, в которых реализуется такая интенция как **описание предмета, явления, процесса**⁷.

Связочные глаголы в конструкциях со значением квалификации предмета или явления представлены в научном тексте очень широко и в письменной, и в устной речи. Это такие глаголы как: *являться, представлять собой, состоять, заключаться, составлять, называться, служить, становиться, стать, рассматриваться, считаться, казаться, оказаться, представляться, делаться, сделаться, пониматься, определяться, приниматься, получаться, значить, означать*. При этом некоторые из указанного списка (*означать, значить, получаться*) преобладают в устной научной речи⁸, что тоже необходимо учитывать, обучая трансформации текстов для репродукции.

Конструкции, в которых глагол, управляющий зависимым словом, является смысловым центром предложения, выражают **значения взаимосвязи, взаимозависимости, взаимодействия объектов / явлений** (*влиять, действовать* и др.), **процесса исследования и установления закономерностей** (*исследовать, изучать, открыть, доказать* и др.), **описание изменения** (*возникать, исчезать, увеличиваться, уменьшаться* и др.). Падежные вопросы, которые присутствуют в таких конструкциях, помогают учащимся в построении вопросов.

Методистам необходимо помнить, что часть глаголов в научном стиле речи используется не во всех формах (*соответствовать, определять, выполнять, совпадать, зависеть* и многие другие). Именно поэтому универсальные конструкции научного стиля речи, т.е. синтаксическую структуру с незаполненными лексическими позициями, для иностранных учащихся удобно запоминать в «готовом» виде.

В настоящее время существует необходимость отбора универсальных конструкций научного стиля речи для подготовительного факультета в связи с тенденцией унификации программ для подготовительных факультетов и составления общих тестовых материалов.

Нами был составлен следующий список универсальных конструкций научного стиля речи для подготовительного факультета (для уровня В1). Список приведён в таблицах в Приложении. Полагаем, что предложенный список удобен в использовании для тематического планирования занятий по языку специальности, для составления тестовых заданий, для написания учебных пособий по языку специальности.

Приложение

Универсальные конструкции научного стиля речи

Таблица 1

1) Наименование объекта / понятия / явления	
Конструкции	Примечания
<p>ЧТО (Им.п.) называется ЧЕМ (Тв.п.) / КАК ЧТО (В.п.) называют ЧЕМ (Тв.п.) / КАК ПОД ЧЕМ (Тв.п.) понимается ЧТО (Им.п.) ПОД ЧЕМ (Тв.п.) понимают ЧТО (В.п.)</p>	Актуальны для всех направленностей обучения
<p>ЧТО (В.п.) принимают ЗА ЧТО (В.п.) ЧТО (Им.п.) принято ЗА ЧТО (В.п.) ЧТО (В.п.) приняли ЗА ЧТО (В.п.) ЧТО (Им.п.) принято ЗА ЧТО (В.п.)</p>	Преимущественно используются в текстах инженерно-технической естественно-научной направленности

Примеры употребления первых четырёх конструкций находим во всех подстилях научного стиля речи. В то время как для **наименования объекта / понятия / явления** в естественных и технических науках также частотны конструкции, представленные во второй части, подчёркивающие наличие договорённости о том, как обозначать данное явление. При помощи данных конструкций сообщают о том, что в различных системах единиц договорились считать единицами длины, времени, массы, силы и т. д.

Таблица 2

2) Сообщение о наличии / отсутствии объекта / явления	
Конструкции	Примечания
ЧТО (Им.п.) есть ГДЕ/ ЧЕГО (Р.п.) нет ГДЕ ЧТО (Им.п.) существует ГДЕ/ Существует ЧТО (Им.п.) ЧТО (Им.п.) имеет ЧТО (В.п.)/ ЧТО (Им.п.) имеется ГДЕ ЧТО (Им.п.) находится ГДЕ У КОГО/ ЧЕГО (Р.п.) отсутствует ЧТО (Им.п.)	Актуальны для всех направленностей обучения
ЧТО (Им.п.) лишено ЧЕГО (Р.п.)	Преимущественно используется в текстах естественно-научной и медико-биологической направленности

Таблица 3

3) Определение объекта / понятия / явления	
Конструкции	Примечания
ЧТО (Им.п.)– (это) ЧТО (Им.п.) ЧТО (Им.п.) является ЧЕМ (Тв.п.) ЧТО (Им.п.) представляет собой ЧТО (В.п.) ЧТО (Им.п.) состоит/ заключается В ЧЁМ (Пр.п.)	Актуальны для всех направленностей обучения
ЧТО (им.п.) есть ЧТО (Им.п.)	Преимущественно используется в текстах инженерно-технической направленности

Для **определения объекта / понятия / явления** используют те же конструкции, что и для **наименования объекта / понятия / явления** (см. табл. 1), а также конструкции, представленные в табл. 3. Конструкция *ПОД ЧЕМ (Тв.п.) понимают ЧТО (В.п.)* помогает выразить условную квалификацию и используется в научной речи для толкования сущности некоторого понятия или явления. Интересно, что конструкция *ЧТО (Им.п.) есть ЧТО (Им.п.)* частотна в языке математики, в то время как в научных текстах гуманитарной направленности она практически не употребляется.

Таблица 4

4) Классификация объектов / понятий / явлений	
Конструкции	Примечания
ЧТО (Им.п.) бывает КАКОЕ ЧТО (Им.п.) делится НА ЧТО (В.п.) (по какому признаку) ЧТО (Им.п.) подразделяется НА ЧТО (В.п.) (по какому признаку, в зависимости ОТ ЧЕГО (Р.п.)) ЧТО (Им.п.) входит ВО ЧТО (В.п.) ЧТО (Им.п.) включает в себя ЧТО (В.п.) ЧТО (Им.п.) содержит ЧТО (В.п.) ЧТО (Им.п.) содержится В ЧЁМ (Пр.п.) ЧТО (Им.п.) относится К ЧЕМУ (Д.п.) ЧТО (Им.п.) принадлежит ЧЕМУ (Д.п.) ЧТО (Им.п.) различают/ различается В ЧЁМ/ У КОГО/ СРЕДИ ЧЕГО	Актуальны для всех направленностей обучения

Таблица 5

5) Описание объекта, предмета, процесса, явления, их свойств	
Конструкции	Примечания
ЧТО/КТО (Им.п.) КАКОВО/КАКОВ — предложение (полная форма прилагательного играет роль предиката) ЧТО (Им.п.) выполняет КАКУЮ ФУНКЦИЮ ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ происходит ЧТО (КАКОЙ ПРОЦЕСС)	Актуальны для всех направленностей обучения

<p>КТО/ЧТО (Им.п.) выделяет (поглощает/ усваивает/ переваривает/ накапливает/ откладывает) ЧТО (В.п.)</p> <p>КТО/ ЧТО (Им.п.) приспособляется К ЧЕМУ (Д.п.)</p> <p>КТО/ ЧТО (Им.п.) питается ЧЕМ (Тв.п.)</p> <p>КТО/ ЧТО (Им.п.) размножается ЧЕМ/ КАКИМ ПУТЁМ</p> <p>ЧТО (Им.п.) разлагается НА ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) соединяется С ЧЕМ (Тв.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) реагирует</p> <p>ЧТО (Им.п.) растворяется В ЧЁМ (Пр.п.)</p>	Используется в текстах естественно-научной и медико-биологической направленности
<p>ЧТО (Им.п.) образует ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) совпадает С ЧЕМ (Тв.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) соответствует ЧЕМУ (Д.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) определяет ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) подчиняется ЧЕМУ (Д.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) содержит ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) составляет ЧТО (В.п.)</p>	Преимущественно используется в текстах гуманитарной направленности (филологического профиля)
<p>ЧТО (Им.п.) производит ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) удовлетворяет ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) выращивает ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) распределяет ЧТО (В.п.) МЕЖДУ КЕМ/ ЧЕМ (Тв.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) платит ЗА ЧТО (В.п.) КОМУ (Д.п.)</p> <p>КТО/ ЧТО (Им.п.) управляет ЧЕМ (Тв.п.)</p> <p>КТО/ ЧТО владеет ЧЕМ (Тв.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) принадлежит КОМУ (Д.п.)</p> <p>КТО/ ЧТО (Им.п.) распоряжается ЧЕМ (Тв.п.)</p>	Преимущественно используется в текстах экономической и гуманитарной направленности

Таблица 6

б) Описание процесса наблюдения, исследования и установления закономерностей	
Конструкции	Примечания
<p>ЧТО (Им.п.) изучает ЧТО (В.п.)/ КТО (Им.п.) изучает / изучал ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) исследует ЧТО (В.п.)/ КТО (Им.п.) исследует / исследовал ЧТО (В.п.)</p> <p>КТО (Им.п.) открыл ЧТО (В.п.)</p> <p>КТО (Им.п.) доказал ЧТО (В.п.)</p> <p>КТО (Им.п.) предложил ЧТО (В.п.)</p>	Актуальны для всех направл. обучения

Описание объекта, предмета, процесса, явления, их свойств (табл. 5) во многом связано с **характеристикой (качественной и количественной) объекта / понятия/ явления** (табл. 7).

Таблица 7

7) Характеристика (качественная и количественная) объекта / понятия/ явления	
Конструкции	Примечания
<p>ЧТО/КТО (Им.п.) КАКОВО/КАКОВ — предложение (полная форма прилагательного играет роль предиката)</p> <p>ЧТО (Им.п.) характерно ДЛЯ ЧЕГО (Р.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) отличается ОТ ЧЕГО (Р.п.) ЧЕМ (Тв.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) обладает ЧЕМ (Тв.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) имеет ЧТО (Им.п.)</p>	Актуальны для всех направлений обучения
<p>ЧТО (Им.п.) имеет ЧТО (В.п.) (какое свойство, какой цвет, какую форму, какое строение, какой размер, какой вкус, какой запах)</p> <p>ЧТО (Им.п.) какого цвета, какой формы, какого строения, какого размера</p> <p>ЧТО (Им.п.) с каким вкусом, с каким запахом</p> <p>ЧТО без вкуса, без запаха</p> <p>ЧТО (длина / масса...) ЧЕГО – СКОЛЬКО (4) см / кг...</p> <p>ЧТО (длина / масса...) ЧЕГО составляет СКОЛЬКО (4) см / кг...</p>	Используется в текстах естественно-научной, медико-биологической, инженерно-технической направленности

Таблица 8

8) Описание состава, строения, структуры объекта	
Конструкции	Примечания
<p>ЧТО (Им.п.) состоит ИЗ ЧЕГО (Р.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) входит ВО ЧТО/ ЧТО входит в состав ЧЕГО (Р.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) включает в себя ЧТО (В.п.)</p> <p>ЧТО (Им.п.) содержит ЧТО (В.п.)/ ЧТО содержится В ЧЁМ (Пр.п.)</p>	Актуальны для всех направлений обучения

Таблица 9

9) Описание движения/ перемещения объектов	
Конструкции	Примечания
ЧТО (Им.п.) поступает КУДА ЧТО (Им.п.) передвигается ПО ЧЕМУ/ С ПОМОЩЬЮ ЧЕГО	Используется в текстах естественно-научной и медико-биологической направленности
ЧТО (Им.п.) двигается (движется)/ перемещается как / ПО ЧЕМУ / В КАКОМ НАПРАВЛЕНИИ / В КАКУЮ СТОРОНУ / К ЧЕМУ /ОТ ЧЕГО /ВДОЛЬ ЧЕГО / ОТНОСИТЕЛЬНО ЧЕГО ЧТО (Им.п.) вращается КАК / ВОКРУГ ЧЕГО ЧТО (Им.п.) переходит КУДА	Преимущественно используется в текстах инженерно-технической направленности

Таблица 10

10) Описание изменения состояния объектов	
Конструкции	Примечания
ЧТО (Им.п.) возникает/ возникло (КОГДА; ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ) ЧТО (Им.п.) появляется/ появилось (КОГДА; ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ) ЧТО (Им.п.) образуется ГДЕ/ ИЗ ЧЕГО ЧТО (Им.п.) исчезает/ исчезло (КОГДА; ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ) ЧТО (Им.п.) увеличивается / увеличилось (ВО СКОЛЬКО РАЗ / НА СКОЛЬКО ЕДИНИЦ / НА СКОЛЬКО ПРОЦЕНТОВ) ЧТО (Им.п.) уменьшается / уменьшилось (ВО СКОЛЬКО РАЗ / НА СКОЛЬКО ЕДИНИЦ / НА СКОЛЬКО ПРОЦЕНТОВ) ЧТО (Им.п.) повышается / повысилось (ВО СКОЛЬКО РАЗ / НА СКОЛЬКО ЕДИНИЦ / НА СКОЛЬКО ПРОЦЕНТОВ) ЧТО (Им.п.) понижается/ понизилось (ВО СКОЛЬКО РАЗ / НА СКОЛЬКО ЕДИНИЦ / НА СКОЛЬКО ПРОЦЕНТОВ) ЧТО (Им.п.) возрастает/ возросло ЧТО (Им.п.) происходит / произошло С ЧЕМ ЧТО (Им.п.) изменяется / изменилось КАК ЧТО (Им.п.) переходит / перешло ВО ЧТО	Актуальны для всех направлен. обучения
ЧТО (Им.п.) убывает	Преимущественно используется в текстах инженерно-технической направленности
ЧТО (Им.п.) превращается / превратилось ВО ЧТО (В.п.)	Преимущественно используется в текстах естественно-научной и медико-биологической направленности

Таблица 11

11) Описание взаимосвязи, взаимозависимости, взаимодействия объектов/ явлений	
Конструкции	Примечания
ЧТО (Им.п.) влияет НА ЧТО (В.п.)/ ЧТО (Им.п.) оказывает влияние НА ЧТО (В.п.) ЧТО (Им.п.) зависит ОТ ЧЕГО (Р.п.) ЧТО (Им.п.) связано С ЧЕМ (Тв.п.)/ ЧТО (Им.п.) взаимосвязано ЧТО (Им.п.) действует НА ЧТО/ ЧТО взаимодействует С ЧЕМ (Тв.п.) ЧТО (Им.п.) воздействует НА ЧТО (В.п.) ПОД действием ЧЕГО (Р.п.)	Актуальны для всех направлен. обучения

Таблица 12

12) Описание последовательности действий для получения нужного результата	
Конструкции	Примечания
Во-первых, во-вторых, в-третьих и т.д.	Актуальны для всех направленностей обучения

Таблица 13

13) Описание положения, местонахождения объекта	
Конструкции	Примечания
ЧТО (Им.п.) находится ГДЕ ЧТО (Им.п.) располагается ГДЕ ЧТО (Им.п.) расположено ГДЕ	Актуальны для всех направленностей обучения
ЧТО (Им.п.) сосредоточено ГДЕ	Преимущественно используется в текстах естественно-научной и медико-биологической направленности

Таблица 14

14) Описание применения, использования объекта, функции объекта	
Конструкции	Примечания
ЧТО (Им.п.) применяют/ применяется ГДЕ/ДЛЯ ЧЕГО ЧТО (Им.п.) используют/ используется ГДЕ/ДЛЯ ЧЕГО ЧТО (Им.п.) служит ЧЕМ (Тв.п.) / ДЛЯ ЧЕГО (Р.п.) ЧТО (Им.п.) нужно/ необходимо ДЛЯ ЧЕГО (Р.п.) ЧТО (Им.п.) имеет функцию/ функции ЧТО (Им.п.) играет КАКУЮ роль В ЧЁМ (Пр.п.) ЧТО (Им.п.) делают (создают, выполняют и т.п.) МЕТОДОМ ЧЕГО (Р.п.)/ ПУТЁМ ЧЕГО (Р.п.)/ КАКИМ СПОСОБОМ/ ПРИ ПОМОЩИ ЧЕГО (Р.п.)/ С ПОМОЩЬЮ ЧЕГО (Р.п.).	Актуальны для всех направленностей обучения

Таблица 15

15) Выражение сравнения и сопоставления объектов / понятий / явлений	
Конструкции	Примечания
ЧЕМ +сравнение, ТЕМ+сравнение ЧТО (Им.п.) похоже НА ЧТО (ЧЕМ) ЧТО (Им.п.) подобно ЧЕМУ (Д.п.) (ПО КАКОМУ ПРИЗНАКУ) ЧТО (Им.п.) напоминает ЧТО (В.п.) ЧТО (Им.п.) отличается ОТ ЧЕГО (Р.п.) ЧЕМ (Тв.п.) ЧТО и ЧТО различаются / различны (ПО КАКОМУ ПРИЗНАКУ) ЧТО (мн.ч.) различаются / различны (ПО КАКОМУ ПРИЗНАКУ) ЧТО больше / меньше ЧЕГО / ЧЕМ ЧТО (ВО СКОЛЬКО РАЗ, НА СКОЛЬКО ЕДИНИЦ, НА СКОЛЬКО ПРОЦЕНТОВ)	Актуальны для всех направленностей обучения

Примечания

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ №1304 от 13 октября 2014 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

² Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2015. С. 21.

³ Халева О.Н. Отбор языкового материала по языку специальности на подготовительном факультете // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: материалы Международной научно-практической конференции. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения, 23–24 мая 2017 г. М.; Ярославль: Рамдер, 2017. С. 424.

⁴ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Амельчиков А.А. Структурно-смысловые характеристики связочных глаголов в устном научном описании // Современная русская устная научная речь: коллективная монография / под ред. О.А. Лаптевой. Т. III: Текстовые, лексико-грамматические и словообразовательные особенности. М., Филологический факультет МГУ «Филология», 1995. С. 118.

⁸ Там же. С. 119–120.

Khaleeva Olga N.,
Pushkin State Russian Language Institute, Russia,
ONKhaleeva@pushkin.institute;
Stoletova Ekaterina K.,
Pushkin State Russian Language Institute, Russia,
ekstoletova@pushkin.institute;
Pahomova Elena P.,
Pushkin State Russian Language Institute, Russia,
pahomova.elena@bk.ru

SELECTION OF UNIVERSAL CONSTRUCTIONS OF SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH FOR TEACHING PRE-UNIVERSITY LEARNERS

The article is devoted to the problem of selection of universal constructions of scientific style for teaching pre-university learners. Universal constructions selected for pre-university learners are presented in the article.

Key words: universal constructions of scientific style of speech; pre-university education; language of specific purposes.

Хамгокова Нина Жабигиевна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
ninahamgokova@mail.ru

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования социокультурной компетенции путём диалога культур. При обучении русскому языку как средству общения необходимо знакомство с культурой представителей различных народов, формирование у иностранных студентов толерантного отношения к личности, представляющей иную культуру. Иностранные студенты, изучая русский язык, открывают для себя иную картину мира и иной код речевого поведения, который необходимо органично воспринимать, принимать как норму существования других культур в этом мире, пополнять копилку своих знаний новыми знаниями о разных народах и их культуре.

Ключевые слова: диалог культур, социальная компетенция, толерантность, картина мира, речевое поведение.

При изучении любого иностранного языка, в том числе и русского языка, большое значение имеет диалог культур как способ формирования социокультурной компетенции. В современной лингводидактике диалог культур часто рассматривается как один из методических принципов обучения, согласно которому занятия по языку не ограничиваются сопоставлением фактов и реалий из области культуры родного и изучаемого языка, но предусматривают приобретение студентами навыков и умений, которые могут стать частью философии их жизни¹.

В Российском университете дружбы народов обучается около 27000 студентов, аспирантов, ординаторов и стажеров из 152 стран мира. Языком общения студентов из разных стран является русский язык. Обучаясь в российском вузе и проживая в российской культурной и языковой среде, иностранный студент должен не только изучить русский язык, но и познакомиться с русской культурой. Чем больше знаний о культуре изучаемого языка, тем легче проходит процесс социокультурной адаптации. Вступая в общение, иностранный учащийся не должен сталкиваться с языковым и культурным барьером.

Для преодоления трудностей, возникающих у студентов в новой социальной среде, необходимо формирование социокультурной компетенции – совокупности знаний о стране

изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способности пользоваться этими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом. Содержание коммуникативной компетенции может быть представлено в виде четырёх составляющих:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в т. ч. способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями².

В условиях современного обучения, когда в одной группе оказываются представители разных стран, обладающие специфическими особенностями национального характера и мышления, вопрос межкультурной коммуникации приобретает особое значение. Нет сомнений, что для осуществления успешной межкультурной коммуникации учащимся важно знать, что в каждой культуре есть свои традиции и этикетные нормы, особенности общения, традиционные способы приветствий, знакомства, поздравлений. Здраваясь, мы подаём друг другу руки. Европейцы при этом часто приподнимают головной убор. Это жесты древнего происхождения. Ещё в первобытные времена поднятая вверх рука означала общепринятое у мужчин приветствие. А в Древнем Риме люди подавали друг другу руки в знак мира и дружбы. В Западной Европе первыми стали снимать головные уборы средневековые рыцари. Если рыцарь стоял с непокрытой головой, то это означало, что он хочет мира.

В разных странах много и других форм приветствий. Тибетцы при встрече и прощании снимают шапку перед старшими, наклоняют голову. Здраваясь, конголезцы протягивают обе руки и потом, наклонившись, дуют на них. В Латинской Америке мужчины при встрече обнимаются, голову кладут на правое плечо партнёра, делают ещё три хлопка. Полинезийцы же обнимаются и потирают друг другу спину. Курды при встрече берут друг друга за правую руку, потом поднимают руки, не разжимая их, и попеременно целуют друг другу руки.

Египтяне и йеменцы, приветствуя друг друга, ладонь прикладывают ко лбу. Некоторые африканцы при встрече обнимаются, касаясь друг друга щеками. Китайцы здороваются, пожимая руки сами себе. Индусы при встрече обмениваются поклонами и складывают руки ладонями вверх на груди. У русских, приветствуя близкого знакомого, принято целоваться в щёку три раза, а у многих европейцев – два раза. На Кавказе, в арабских странах, в Турции, в Средней Азии при встрече друг другу говорят: «Ассаламу алейкум!», что значит «Мир вам!» В ответ говорят: «Ваалейкум салам!» – «И вам мир!»³.

При межкультурном взаимодействии знание традиционной культуры поведения не только дает возможность адекватно общаться с представителями других национальностей, но и учит уважать чужие обычаи и традиции. Известно, что существует разное отношение к «иной культуре»:

– культуроцентристская позиция: все люди думают и поступают так же, как представители моей культуры (к примеру, инокультурные этикетные нормы, правила, языковые формы вызывают удивление);

– защита собственного культурного превосходства: различия между культурами признаются, но ценности другой культуры – угроза привычному порядку вещей, сложившемуся образу жизни (инокультурные этикетные нормы и правила вызывают раздражение);

- минимизация культурных различий: поиск объединяющих черт, недооценка культурных различий (специфика инокультурных этикетных правил игнорируется);
 - принятие существования культурных различий: знание особенностей другой культуры, благожелательное к ней отношение, не предполагающее активное усвоение ее ценностей (инокультурные нормы и правила коммуникативного поведения воспринимаются благожелательно);
 - адаптация к чужой культуре: позитивное отношение к чужой культуре, усвоение ее норм и ценностей, умение жить и действовать по ее правилам при сохранении собственной культурной идентичности (общение с представителями других национальных культур осуществляется с учетом принятых в этих культурах норм, правил, традиций);
 - интеграция в чужую культуру: инокультурные нормы и ценности усваиваются в такой степени, что начинают восприниматься как свои собственные⁴.
- Итак, формируя социокультурную компетенцию, преподавателю необходимо:
- обучать русскому языку как средству общения во взаимосвязи с культурой страны;
 - воспитывать у учащихся из разных стран уважение к другой культуре, понимание уникальности каждой культуры;
 - вырабатывать у учащихся общие нормы взаимодействия, этику взаимоотношений, учитывая традиции каждого, с кем он вступает в общение;
 - сокращать межкультурную дистанцию, возникающую у учащихся из-за национального своеобразия формул общения;
 - формировать у учащихся готовность адаптироваться к иному социокультурному поведению представителей другого народа для успешной межкультурной коммуникации⁵.

Примечания

¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

² Там же. С. 286.

³ Мирзоев Ш.А. Культура и традиции народов Дагестана / под. ред. проф. Г.И. Магомедова. Махачкала: Изд-во НИИ педагогики, 2005. 192 с.

⁴ Иконникова Н.К. Современные западные концепции межкультурной коммуникации (модели индивидуального поведения в ситуации контакта культур): автореф. дис. ... канд. филол. наук / МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 1994. 21 с.

⁵ Хамгокова Н.Ж. Формирование социокультурной компетенции при обучении иностранных учащихся русскому языку как средству общения // Иноязычное образование в современном мире. Часть вторая. Сборник научно-методических статей / под. ред. Л.С. Крючковой и др. М.: МПГУ, 2014. С.181–186.

Khamgokova N. Zh.,

Peoples' Friendship University of Russia, Russia,
ninahamgokova@mail.ru

DIALOGUE OF CULTURES AS A WAY OF CREATING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF COMMUNICATION

This article discusses the formation of sociocultural competence of foreign students through dialogue of cultures. When learning the Russian language as a means of communication must be familiar with the culture of representatives of different peoples, forming a tolerant attitude towards students personalities representing different cultures. Foreign students studying the Russian language, discover a different world view and a code of conduct which must be vocal organically perceive, accept as the norm of the existence of other cultures in this world, replenish the piggy bank of his knowledge with new knowledge about different peoples and their culture.

Key words: dialogue of cultures, social competence, tolerance, world view, verbal behavior.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В докладе подчеркивается необходимость поиска путей оптимизации организации учебного материала в условиях Болонской системы. Предлагаются приемы развития навыков устной речи изучающих русский язык как иностранный в условиях отсутствия языковой среды. Приводятся примеры из практики на основе национально-ориентированного пособия, написанного автором.

Ключевые слова: оптимизация, учебный материал, Болонская система, навыки устной речи, контекст, русский язык как иностранный, отсутствие языковой среды, национально-ориентированное пособие.

В условиях современной действительности во многих европейских странах английский язык становится средством межнационального общения. Одновременно возрастает необходимость в высоком уровне владения русским языком. Однако изучение русского языка сопряжено с определенными трудностями, одной из которых является отсутствие языковой среды. Преподавание вне языковой среды имеет свои особенности, что находит отражение в ряде научных работ.¹ Уровень подготовки изучающих русский язык как второй или третий иностранный язык, как правило, остается неудовлетворительным. Это может быть обусловлено тем, что отсутствуют новые формы мотивации к изучению языка, а также недостаточно изучены некоторые вопросы теории и практики создания национально-ориентированных учебников, созданных применительно к условиям обучения в неязыковой среде.² Преподавателю русского языка как иностранного следует постоянно помнить о специфике работы в сложившейся ситуации. Отмечаются следующие особенности: мотивация изучающих русский язык за пределами России, соотношение аспектов языка и видов речевой деятельности, высокая степень использования родного языка учащихся на занятиях, мононациональность групп, количество студентов в группах, различные формы контроля и т.п.³ Необходимо разрабатывать технологии, позволяющие в определенной степени восполнять отсутствие естественной языковой среды в процессе обучения, обеспечивать как можно больший охват учащихся, а также стремиться осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей учащихся;

В средних и высших учебных заведениях Венгрии учебными программами предусматривается ограниченное количество аудиторных занятий для изучения иностранных языков, а связанный с этим недостаток практики вызывает у студентов значительные трудности при овладении русским языком. Возникает необходимость применения новых методов и технологий, учитывающих индивидуальные особенности и потребности учащихся и способствующих успешному изучению русского языка. Следует применять индивидуальные формы работы и создавать условия для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность.

При организации учебного процесса преподаватель русского языка как иностранного должен постоянно руководствоваться методическими принципами. Как показывает практика, в условиях отсутствия языковой среды на первый план выходят принципы доступности, посильности, целесообразности и принцип опоры на родной язык учащихся.

В последнее время появились интернет-ресурсы, которые можно и нужно использовать как на занятиях, так и во внеаудиторной работе. Преподаватель, опираясь на общеизвестные методические принципы, может тщательно отобрать лексико-грамматический материал и предложить студентам для самостоятельной работы. Однако это не всегда дает ожидаемые результаты. Опыт изучения других иностранных языков с помощью Интернета подсказывает студентам, что можно «узнать» больше, выйдя за рамки конкретного задания. В нашем случае студент часто «теряется» в огромном количестве информации, включая многочисленные таблицы, иллюстрирующие спряжения глаголов, склонения не только существительных, но и прилагательных и пр. На начальном этапе изучения русского языка это может негативно по-

влиять на мотивацию учащегося. Следует еще раз подчеркнуть, что необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов. По нашему мнению, на начальном этапе такие задания можно предлагать исключительно только дисциплинированным студентам, способным выполнить ровно столько, сколько рекомендовал преподаватель.

В условиях отсутствия языковой среды в преподавании русского языка как иностранного особое значение приобретают коммуникативность, аутентичность общения и интерактивность обучения.^{4 5 6}

В подобных случаях на помощь преподавателю приходят национально-ориентированные учебники или пособия, составленные на основе тщательно отобранного лексико-грамматического материала, содержащие лингвострановедческую информацию. Одним из таких пособий является «Alaptársalgás oroszul»⁷, рассчитанное на владеющих русским языком на уровне А2-В1). Данное пособие можно использовать в качестве дополнения к основному курсу. При правильной организации учебного процесса пособие существенно облегчает работу и в разноуровневых группах. Например, преподаватель предлагает студентам задания, позволяющие обучаемым закрепить изученный на занятии материал. В первую очередь, необходимо убедиться в том, насколько хорошо учащиеся помнят лексику по изучаемой теме. С этой целью следует воспользоваться словариком, составленным на основе лексического материала пособия по тематическому принципу, а не в алфавитном порядке. Как показывает многолетняя практика, пользование словарем, составленным по тематическому принципу, способствует формированию ассоциативных связей слов русского языка, ускоряя запоминание новой лексики, и служит оптимизации учебного процесса.

На начальном этапе изучения русского языка исключительно важным является работа над произношением и овладение орфографией. С целью формирования навыков правильного произношения и т.н. образа слова ударная гласная во всех словах пособия выделена красным цветом. Опыт работы по данному пособию показывает, что это способствует оптимизации усвоения нового материала. Учащиеся могут работать в парах или небольших группах, исправляя свои ошибки в произношении, а также успешно использовать метод взаимного обучения.⁸ В отдельную группу отобраны слова, имеющие некоторое фонетическое сходство в венгерском и русском языках, но имеющие расхождения в лексическом значении. Например, русское слово «ужин» по звучанию в некоторой степени похож на венгерское слово, обозначающее «полдник»; «печенье» созвучно венгерскому слову, обозначающему мясное блюдо.

Общеизвестно, что предложение как речевая единица служит эталоном для создания сходных по структуре и содержанию предложений.⁹ В пособии в скобках даются возможные варианты для подстановки. Это позволяет обучаемым составлять свои высказывания.

Для самостоятельной работы учащимся необходимо давать уже изученный лексико-грамматический материал, который предлагается в форме вопросов и нескольких вариантов возможных ответов в рамках тем для повседневного общения. Пособие сопровождается аудиозаписями, начитанными носителями русского языка.

Студенты на этом уровне изучения языка всегда должны следовать инструкциям преподавателя. Например: «Проверьте, правильно ли вы поняли предложение, прочитав перевод на следующей странице», «Новые слова запишите в словарную тетрадь в соответствующую группу и несколько раз произнесите их». Следующим может быть задание: «Закройте книгу. Прослушайте вопросы и ответы еще раз. Постарайтесь записать их по памяти». Такие задания способствуют запоминанию слов, выражений и конструкций в контексте. Таким образом, студенты могут слышать живую русскую речь не только на занятии, занимаясь с преподавателем.

В разноуровневых группах отдельным студентам можно предлагать задания «Составьте свои предложения из слов и фраз, выделенных курсивом» или «Напишите изложение на данную тему, пользуясь материалами пособия». На этапе закрепления лексико-грамматического материала по данной теме в целях самоконтроля целесообразно давать инструкции типа: «Пользуясь текстом на венгерском языке, письменно переведите вопросы и

ответы на русский язык. Внимательно прочитайте перевод на русский язык и проверьте себя. Если допустили ошибки, сделайте задание еще раз». Преподавателю стоит постоянно помнить о том, что нецелесообразно слишком много времени уделять переводу, который может способствовать укреплению барьера. Следует постоянно создавать условия, в которых учащийся учится думать на русском языке.

Подобные задания в значительной степени способствуют не только развитию памяти и мышления обучаемых, но и формированию умения вести диалоги, которое несомненно пригодится в дальнейшем общении на русском языке.

Таким образом, вышеперечисленные методы работы, применяемые поэтапно, дают учащимся возможность развивать не только языковые навыки и умения, но и повышают мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

Примечания

¹ Быкова О.П. О некоторых особенностях обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в условиях отсутствия русской языковой среды // Вестник МГОУ. 2016. № 2. С. 164.

² Федотова Н.Л. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде. International Journal of Russian Studies. Issue no. 5 (2016/1).

³ Там же.

⁴ Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 309 с.

⁵ Пассов Е.И., Кузовлёва Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 567с.

⁶ Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2008.188 с.

⁷ Hamszovszki Szvetlana. Alaptársalgás oroszul. Lexika kiadó. 2015. 160 с.

⁸ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.:2009. 448 с. С. 35.

⁹ Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / под ред. проф. И.П. Лысаковой. М.: Русский язык.Курсы, 2016. С. 33.

Hamszovszki Sz.,
Budapest Business School, Hungary

DEVELOPING OF ORAL COMMUNICATION SKILLS IN THE CONDITIONS OF LACK OF LANGUAGE ENVIRONMENT

Annotation: This article deals with the importance of searching ways how to optimize the process of teaching Russian as a foreign language in the Bologna system. The author suggests methods of developing oral skills of students learning Russian as a foreign language in the conditions of lack of language environment and language practice and gives examples. This method allows students effectively learn Russian.

Key words: context, optimization, training material, the Bologna System, oral communication skills, the lack of language environment, national-oriented text book.

Хоронеко Светлана Станиславовна,
Военная академия Республики Беларусь, Республика Беларусь,
khoroneko_s@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Рассматриваются особенности обучения иностранных военнослужащих русскому языку в Военной академии Республики Беларусь. Показаны особенности содержания обучения и профессионального модуля. Показаны методические факторы освоения содержания модуля «Специальная лексика».

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, русский как иностранный, специальная лексика, профессиональный модуль, содержание обучения.

В учреждениях высшего образования Республики Беларусь содержание обучения русскому языку как иностранному регламентируется основным научно-методическим документом – Типовой учебной программой для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений «Русский язык как иностранный» под редакцией С.И. Лебединского¹. Также в Беларуси разработана модель образовательного стандарта² по русскому языку как иностранному (далее – РКИ), где продемонстрировано соотношение различных классификаций уровней владения языком – международной (европейской), российской и белорусской. В лингводидактических целях в Военной академии Республики Беларусь (далее – ВА РБ) активно используется «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному»³, написанная коллективом авторов и изданная в РУДН. Рассмотрение российской версии учебной программы в сравнении с белорусской могло бы стать отдельным предметом изучения.

В белорусской интерпретации дана номинативная характеристика уровней владения. Каждый уровень классификации включает два модуля – модуль общего владения русским языком и профессиональный (или профессионально ориентированный) модуль: базовый уровень – уровень минимальной коммуникативной достаточности (560 учебных часов); первый сертификационный уровень – уровень пороговой коммуникативной достаточности (модуль общего владения – 120 ч, профессиональный модуль – 160 ч); второй – коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (соответственно 380 ч/340 ч); третий – компетентного владения языком (120 ч/160 ч); четвертый – профессионального владения языком (40 ч/80 ч). Указанное количество часов является примерным и может существенно варьироваться в зависимости от условий обучения, лингвонациональных особенностей учащихся и избранной специальности.

Особенность содержания обучения иностранных военнослужащих заключается в том, что, во-первых, в ВА РБ отсутствует понятие довузовского этапа обучения по многим причинам; во-вторых, основной доминантой содержания обучения становится коммуникативно-профессиональная составляющая.

Понятие довузовского этапа обучения традиционно отождествляется с одним (первым) годом обучения на подготовительном факультете и, соответственно, освоением базового уровня владения языком в известном объеме – 560 учебных часов.

В отличие от традиционного понимания в ВА РБ первый год обучения является сразу же первым курсом обучения с учетом изучения только русского языка в объеме 1370 часов. Таким образом, за первый год обучения курсанты выходят на уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности, т.е. В2 – второй уровень владения языком. Такое огромное количество часов обусловлено тем, что, во-первых, изучение русского языка на втором и последующих курсах не всегда предусмотрено учебным планом ВА РБ, но компенсируется факультативами; во-вторых, учебные планы по военным специальностям насыщены военно-техническими дисциплинами, поэтому русский язык не всегда может «вписаться» в общий объем академической нагрузки, который не должен превышать 56 часов в неделю; в-третьих, процесс получения военной специальности предполагает профессиональный уровень владения русским языком, поскольку четкое понимание и, следовательно, выполнение любых команд – главное условие в военном деле.

Как было указано выше, основной доминантой содержания обучения становится коммуникативно-профессиональная составляющая. При изучении русского языка как иностранного в ВА РБ выделены следующие аспекты: 1) лексико-грамматический (836 ч); 2) специальная лексика + язык специальности (458 ч); 3) обучение конспектированию (76 ч). Понятие языка специальности активно сосуществует с синонимичным понятием «профессиональная лексика», а также с понятием «научный стиль речи». Последний же термин делает акцент на лексико-грамматический аспект РКИ.

В 2016/2017 учебном году кафедрой русского языка и культуры речи ВА РБ разрабатывалось учебно-методическое обеспечение дисциплины «Русский язык» на основе учебных

планов специальностей «Управление соединениями и воинскими частями Сухопутных войск», «Управление соединениями и воинскими частями противовоздушной обороны», «Тактика общая, по видам Вооруженных Сил», «Управление и все виды обеспечения боя с помощью беспилотных летательных аппаратов». Из названий специальностей очевидна сложность профессиональной лексики, а следовательно, и разработки учебно-методического обеспечения, и процесса обучения.

При проектировании содержания дисциплины в последнее время наметилась тенденция выделять из базиса дисциплины ее понятийную базу – тезаурус, в котором должны быть представлены основные смысловые единицы. Тезаурус разрабатывался кафедрой в виде лексического минимума. На основании тезауруса составлялись вопросы и задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и задания для проведения контроля (обычно в тестовой форме) после изучения модуля.

В программу аспекта «Специальная лексика» включены темы, содержащие лексику дисциплин: 1) разведка, организация связи в войсках, тактика сухопутных войск (войск противовоздушной обороны, военно-воздушных сил), наступление и оборона на морском побережье, радиоэлектронная борьба (для слушателей специальностей «Управление соединениями и воинскими частями Сухопутных войск», «Управление соединениями и воинскими частями противовоздушной обороны», «Тактика общая, по видам Вооруженных Сил»); 2) тактика сухопутных войск (военно-воздушных сил), основы воздушной навигации, аэродинамика и пилотирование самолета, конструкция самолета (для слушателей специальностей «Управление и все виды обеспечения боя с помощью беспилотных летательных аппаратов»).

Разработка терминологического минимума велась в соответствии со специальностью и потребовала огромных трудозатрат. В качестве примера предлагается фрагмент лексического минимума глагольных словосочетаний по блоку «Тактика»:

вести наблюдение за противником;
вести / провести разведку, боевые действия, оборону, бой;
вклиниваться / вклиниться куда? в глубину обороны;
вскрывать / вскрыть что? районы расположения войск;
выявлять / выявить что? огневые позиции;
громить / разгромить кого? что? противника;
делить / разделить что? объекты на какие? на точечные, площадные.

Сложнейшая профессиональная лексика требует не только понимания и запоминания, но и последующего восприятия и воспроизведения, что часто влечет проблемы артикуляционного характера.

Например, задание: *Перечислите виды фортификационных сооружений.*

При ответе требуется именно многократное повторение термина для отработки артикуляции: *открытые фортификационные сооружения; закрытые фортификационные сооружения; полевые фортификационные сооружения; земляные фортификационные сооружения; металлические фортификационные сооружения; тканевые фортификационные сооружения; тканекаркасные фортификационные сооружения; пластмассовые фортификационные сооружения; котлованные фортификационные сооружения; наземные фортификационные сооружения.*

В качестве одного из способов порождения спонтанной речи активно используются рассуждения по тексту и пояснения. Например: *«Как вы считаете, почему применение разных видов оружия и аэромобильных формирований расширяет пространственные границы боя?»*

Очевидно, что проблема обучения специальной лексике и языку специальности иностранных военнослужащих не является надуманной. Специальные тексты инженерно-технического профиля представляют собой особую трудность для иностранных слушателей по нескольким причинам. Укажем некоторые:

1) Наличие аббревиатур и разного рода сокращений имеют как положительные лингводидактические характеристики (удобство использования, экономия времени, а также речевых средств), так и отрицательные (сложность понимания, частое забывание), например: *ДМВ-диапазон – дециметровый диапазон, УКВ – ультракороткие волны.*

2) Наличие сложных слов, требующих фонематических усилий, а также графических: *радиолокационный, одноканальный, прямолинейно* и под.

3) Сложность понимания термина либо сложность перевода: термин *ретранслятор* иногда заменяется термином, представляющим наиболее удобный для иностранца, но неправильный, окказиональный, вариант использования – *переистранслятор.*

4) «Цепочки существительных» в родительном падеже:

Наиболее эффективным способом увеличения дальности связи на УКВ является применение автоматических активных ретрансляторов.

5) Избыточность общенаучных лексико-грамматических конструкций особенно характерна для текстов инженерно-технического профиля.

6) Наличие однородных членов не всегда является грамматической сложностью, а скорее сложностью лексического наполнения текста и запоминания технологических процессов: *Основными характеристиками авиационных связных радиостанций являются: диапазон рабочих частот, мощность передатчика, чувствительность приёмника, виды сигналов, стабильность рабочих частот, дальность связи* (однородными являются лексемы *диапазон, мощность, чувствительность* и др.). Более сложной организацией текста является наличие параллельных синтаксических конструкций, осложненных причастными оборотами: *В состав комплекса перехвата обычно входят наземные РЛС дальнего обнаружения и наведения, обеспечивающие обнаружение воздушных целей и наведение на них истребителей; РЛС перехвата и прицеливания, устанавливаемые на истребителях и обеспечивающие поиск целей после наведения и управление бортовым оружием; РЛС опознавания; РЛС предупреждения об облучении истребителя РЛС противника.* Методика работы с такими предложениями более сложна тем, что требует учитывать 2 вида трудности сразу: и однородные члены предложения, и замену причастных оборотов.

Наличие электронных учебно-методических материалов, создание учебно-методических комплексов по предметам профессионального компонента и размещение их в локальной сети учреждения образования в некоторой степени решило проблему межкафедрального взаимодействия с точки зрения подготовки иностранных учащихся, так как, например, тексты по специальности в электронном виде стали доступными благодаря их размещению в сети либо в открытом доступе.

Таким образом, при организации работы по освоению содержания модуля «Специальная лексика» необходимо учитывать следующие методические факторы:

1) Отбор наиболее употребительной научной лексики, идентификация её лексико-грамматических признаков. Значительную часть слов научного стиля составляет книжная лексика, обслуживающая целый ряд дисциплин, а также терминология, то есть дополнительный лексический минимум для конкретной специальности.

2) Работа иностранных военнослужащих над составлением и ведением профессионального словаря с дальнейшим использованием различных способов заучивания профессиональной лексики (ведение карточек с новыми словами по каждой теме, составление словообразовательных гнезд, игровые методы на занятии).

3) Чтение текстов по специальности (с различной постановкой цели). Текст является базой для введения научной терминологии и общенаучной лексики. Научно-популярные тексты укрепляют интерес слушателей к избранной специальности и расширяют их кругозор.

4) Разработка вопросно-ответных заданий по содержанию профессионального текста с целью установления обратной связи и развития устной речи.

5) Конспектирование текста с опорой на ключевые слова, к которым относятся и термины. Специальные слова и словосочетания служат исходным материалом для развития

навыков извлечения информации из научных текстов, а также должны являться результатом продуцирования научной речи.

6) Составление различного вида планов (с пересказом текста).

7) Организация домашнего задания в рамках профессиональной сферы общения (обращение к официально-деловой документации, к СМИ).

8) Проведение творческих работ: дискуссия о научных достижениях, описание эксперимента, составление деловых писем, проведение деловых игр.

9) Контакт преподавателей РКИ с преподавателями специальных дисциплин в определении содержания учебных текстов и отборе словарного минимума в соответствии с программой.

10) Создание учебных терминологических словарей с описанием дефиниций на русском языке и переводом на родной язык – наиболее эффективный путь обучения метаязыку специальности в иностранной аудитории. Такая работа может быть результатом сотрудничества не только преподавателей, но и явиться средством привлечения иностранных военнослужащих к научным исследованиям.

Примечания

¹ *Лебединский С.И.* Русский язык как иностранный: Типовая учеб. программа для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений / под ред. С.И. Лебединского. Мн.: БГУ, 2006. 416 с.

² *Лебединский С.И.* Модель образовательного стандарта по русскому языку как иностранному: учеб.-метод. пособие. Мн.: БГУ, 2003. 120 с.

³ Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1): учебное пособие / З.И. Есина [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: РУДН, 2017. 186 с.

Horoneco S.,

The educational establishment «Military Academy of the Republic of Belarus»

FEATURES OF THE CONTENT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN MILITARY PERSONNEL IN THE REPUBLIC OF BELARUS

The article deals with training of foreign military personnel in the Russian language from the Military Academy of the Republic of Belarus. It shows the features of the learning content and the professional module. It shows methodological factors in the development of the content of the module "Special vocabulary".

Keywords: foreign military personnel, Russian as a foreign, special vocabulary, professional module, learning content

Хухлындина Людмила Михайловна,

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь,
khukhl @bsu.by;

Молофеев Вячеслав Михайлович,

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь,
molofeev @bsu.by;

Кишкевич Елена Валентиновна,

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь,
kishkevich alena@bsu.by

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ФАКУЛЬТЕТА ДОУНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В докладе представлены стратегии развития факультета доуниверситетского образования в условиях интернационализации высшей школы, актуальные вопросы организации процесса обучения и повышение качества образовательных услуг.

Ключевые слова: стратегии развития доуниверситетского образования, современные технологии обучения

Позиция мирового сообщества в сфере высшего образования нашла свое отражение в Коммюнике, принятом на состоявшейся в июле 2009 года в Париже очередной Всемирной конференции по высшему образованию под эгидой ЮНЕСКО. В документах ЮНЕСКО технология обучения представлена в качестве «системного метода создания, применения и определения всего процесса преподавания, а также усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящего своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса».¹

В Республике Беларусь лидером по подготовке иностранных граждан по программам доуниверситетского и высшего образования, магистратуры и аспирантуры является Белорусский государственный университет. В мае 1961 года Совет Министров БССР принял решение об организации в университете первого в республике подготовительного факультета для иностранных граждан. В 1961/1962 учебном году к занятиям на этом факультете приступила группа кубинской молодежи в количестве 61 человека. Факультет доуниверситетского образования БГУ стал научно-практической лабораторией образования и интернационального воспитания студентов – более чем для 5 тысяч представителей разных континентов из 92 стран мира.

На факультете уже 55 лет ежедневно осуществляется процесс прогнозирования и практического апробирования различных форм и методов организации учебной и внеучебной деятельности иностранных слушателей. ФДО ставит задачу расширения экспортных услуг, сохраняя при этом традиционные рынки экспорта образовательных услуг (СНГ, Китай, Ближний Восток, Африка), а с другой стороны, предпринимает активные шаги по вхождению в общеевропейское университетское пространство, адаптацию учебного процесса к болонским стандартам.

Одним из базовых векторов стратегии развития университета является повышение качества образовательных услуг и модернизация подготовки иностранных граждан, которая включает в себя решение основных задач:

- создание имиджа БГУ, престижности получения диплома об окончании университета; закрепление за БГУ репутации центра международного уровня по подготовке иностранных студентов, захват новых сегментов рынка услуг, связанных с профилями университетского образования;
- внедрение пакетной системы предоставления услуг обучающимся иностранным гражданам: организационно-правовых, образовательных, социально-культурных, социально-бытовых и др.;

- совершенствование содержательного аспекта организации учебно-коммуникативного процесса, документирование всех этапов предоставления образовательных услуг и организации учебного процесса с учетом удовлетворения всё более диверсифицированных потребностей иностранных обучающихся;

- создание действенной подсистемы довузовского профильного образования; обеспечение полноценной интеграции в университетское образовательное социокультурное пространство; развитие корпоративной культуры, благодаря включению иностранных студентов в работу инновационных проектов поликультурного образования;

- использование современных методик, создание модульной системы обучения русскому языку как иностранному при формировании коммуникативной компетенции разных уровней владения РКИ, методического обеспечения учебно-методическими комплексами нового поколения с социально-культурным компонентом и учетом междисциплинарного синтеза при установлении связей между предметами, методами и категориальными матрицами различных областей знаний;

- повышение квалификации преподавательского состава и сотрудников университета в области речевых коммуникаций, педагогической психологии, информационных технологий, иностранных языков, менеджмента качества в образовании, стажировки в зарубежных университетах, мониторинг научной активности преподавателей;

- создание среды для внедрения инновационных технологий, консультационной деятельности, разработки индивидуальных траекторий образования через систему дистанционного обучения;

- создание порталов с качественными профессиональными электронными ресурсами, формирование информационной открытости и «прозрачности» всех процессов обучения в университете;

- формирование социальной коммуникативности и адаптивности к реальным условиям обучения в университете, использование прогрессивных инновационных подходов к формированию механизма молодежного сотрудничества, воспитание молодежи в духе общих гуманистических ценностей, дружбы и добрососедства, повышение у молодых людей национального и гражданского самосознания, толерантности, интеллектуальной и творческой активности;

- системный мониторинг качества предоставляемых образовательных услуг со стороны ее основных потребителей – иностранных студентов;

- диверсификация каналов продвижения образовательных услуг: расширение сети посредников, проведение активной информационно-рекламной работы, в т.ч. участие в международных образовательных выставках и проектах.

Среди проблемных моментов в деятельности ФДО следует выделить следующие:

- неравномерный заезд студентов-иностранцев, приезжающих на факультет с большим опозданием к началу учебного года: студенту необходимо за 7–8 месяцев пройти программу, рассчитанную на 10 месяцев, подготовиться к учебе на 1 курсе;

- изменение регионального контингента студентов: слушатели из Турции, Китая, Ирана, Ирака, Туркменистана, не имеющие общего родного языка, с разным уровнем предпрофессиональной подготовки, часто должны учиться в одной группе, так как заезд проходит неравномерно;

- значительное увеличение количества иностранных слушателей с низким уровнем подготовки по общеобразовательным дисциплинам и недостаточно мотивированных в изучении русского языка для получения высшего образования.

Факультет видит решение некоторых проблем в оказании помощи слушателям в преодолении учебных и психологических трудностей, и в первую очередь в оптимизации учебного процесса. За более чем полувековую историю факультет доуниверситетского образования превратился в мощный республиканский учебно-методический центр и в то же время в стартовую площадку для апробации и внедрения современных инновационных технологий в

процесс подготовки иностранных студентов в университете. В настоящее время в качестве основных образовательных технологий обучения на доуниверситетском этапе организации учебного процесса рассматриваются:

- технологии когнитивно-коммуникативного, прагматического и социокультурного обучения русскому языку как иностранному.

- модульно-рейтинговые технологии, способствующие управляемости, гибкости и динамичности процесса обучения, которые определяют очередность, программную продолжительность изучения каждого модуля, форму организации обучения (практические занятия в аудитории, лингафонном кабинете, компьютерном классе, видео-уроки или учебные экскурсии), проведение входного, текущего и итогового контроля. Реализация обозначенных действий и прогнозов (последовательное приобретение слушателями определенных знаний, умений и навыков) предусматривает пошаговую разработку дидактических материалов курса РКИ.

- развивающие личностно-ориентированные технологии, когда центром образовательной системы становится личность слушателя, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, возможность наиболее полного раскрытия личностного потенциала. Этому способствует проводимый в начале обучения курс культурно-речевой адаптации к определенному режиму социально-бытового поведения, к ежедневному восприятию, усвоению языка, к применению изучаемого языкового материала в различных естественных ситуациях общения.

- технологии сотрудничества – технологии обучения с учетом принципа максимально возможной и целесообразной «междисциплинарной кооперации», системности и преемственности в изучении базовых дисциплин.

- информационные технологии, в том числе и система дистанционного обучения, отличающаяся от традиционных форм обучения гибкостью, модульностью, параллельностью обучения, охватом учебной информации, экономичностью, и, что очень важно, социальным равноправием и интернациональностью.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного основана на технологиях когнитивно-коммуникативного, прагматического и социокультурного обучения. Поэтому высшая школа предъявляет высокие требования к учебно-методическим комплексам для иностранцев, начинающих изучать русский язык с элементарного уровня.

Коллективом авторов создан учебник «Русский язык как иностранный. Базовый уровень», который имеет гриф Министерства образования Республики Беларусь, рекомендован в качестве учебного пособия для иностранных студентов учреждений высшего образования и посвящён «Первым преподавателям РКИ – нашим учителям». За эту книгу Белорусский государственный университет получил награду Международного отраслевого конкурса изданий для высших учебных заведений «Университетская книга: социально-гуманитарные науки – 2014» в городе Казань 27 сентября 2014 года в номинации «Лучшее учебное издание по языкознанию и литературоведению». Рабочая тетрадь «Русский язык как иностранный. Общее владение» в трех частях: А0, А1, А2, изданная в этом году крупнейшим белорусским издательством «Аверсэв», удостоена первой степени в Национальном конкурсе «Мастацтва кнігі – 2017. Залаты фаліант» в тематической номинации «Падручнік новага стагоддзя» (учебник нового столетия).

Факультет придает большое значение обучающим программам курсов русского языка и Летней школе для иностранных граждан как формам подготовки к обучению на подготовительном отделении. Ежегодно летом около 60 студентов из стран Европы, Америки, Азии и Африки приезжают на Летнюю школу, половина из них становится в дальнейшем слушателями ФДО или студентами основных факультетов университета.

Важным технологичным фактором социокультурной адаптации становится проживание слушателей в студенческом общежитии. Здесь, на наш взгляд, еще не до конца реализована

продуманная политика заселения иностранных граждан с учетом их национальных, религиозных и социальных интересов.

Одним из аспектов формирования поликультурного пространства иностранного студента в университете становится процесс внеаудиторной воспитательной работы. Цикл внеаудиторных лингвострановедческих мероприятий, традиционно проводимых на факультете доуниверситетского образования, начинается осенью вечером – акцией «Давайте познакомимся!», продолжается «Новым годом по-белорусски», весенним праздником – фейерверком «Мисс ФДО» и заканчивается в конце учебного года праздничным социолингвистическим мероприятием «День факультета» с Малыми Олимпийскими играми и всевозможными творческими конкурсами.

Внедрение в учебный процесс инновационных технологий в организации научно-методической и учебно-воспитательной работы, использование современных активных методов обучения, придание процессу обучения личностно-ориентированного характера формирует у иностранных студентов интерес к изучению русского языка, позволяет проявить обучающемуся свои лучшие личностные качества, создает в студенческом коллективе теплую атмосферу сотрудничества. Процесс обучения становится процессом непрерывного творчества.

Примечания

¹ Филиппов В.М., Кирабаев Н.С. Российская высшая школа и новая динамика развития высшего образования и науки в мире: соотношение глобального и локального уровней // О научных исследованиях и научных школах. Евразийское пространство / ред. кол.: В.А.Садовничий и др. М.: МГУ, 2010. С. 241.

**Malofeev V.M.,
Huhlindina L.M.,
Kishkevich E.V.,**

Belarusian State University, Republic of Belarus

MODERN TECHNOLOGIES OF TRAINING OF FOREIGN STUDENTS: EXPERIENCE OF THE FACULTY OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION OF THE BSU

The report presents the development strategy of the faculty of pre-University education in the context of internationalization of higher schools, the actual organization of the learning process and improving the quality of educational services.

Keywords: development strategy of pre-University education, modern educational technologies.

Чаукерова Гульзара Кабибуллоевна,

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. А.И. Прошлякова, Россия,
chaukerova@bk.ru;

Патиева Макка Муратовна,

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. А.И. Прошлякова, Россия,
mpatieva@bk.ru

ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМИ СВЯЗЯМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются примеры целенаправленной работы по усвоению лексики на уроках русского языка как иностранного, включающих работу с информативным текстом. Предлагаются специальные упражнения, разные виды работ на запоминание отдельных слов и словосочетаний. Работа по усвоению лексики неразрывно связана с изучением грамматического материала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, военно-инженерный вуз, урок, методика, упражнения, изучение лексики и грамматики, речевые навыки и умения.

В Тюменском высшем военно-инженерном командном училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова помимо российских военнослужащих обучаются курсанты из разных стран дальнего и ближнего зарубежья. Иностранные военнослужащие из арабских, африканских, азиатских, латиноамериканских стран изучают русский язык на подготовительном курсе, сдают экзамен на первый сертификационный уровень и продолжают обучение русскому языку на протяжении всего обучения в военном вузе. Тематический план дисциплины «Русский язык как иностранный» составлен с учетом практических задач обучения курсантов в военно-инженерном вузе.

Проблема обучения лексике является одной из ведущих в процессе обучения русскому языку как иностранному. На занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими работа по усвоению лексического материала неразрывно связана с изучением грамматики, так как курсантам предлагается запоминать слова не изолированно, а в словосочетаниях, предложениях, текстах, диалогах. Это способствует более эффективному запоминанию новых слов и освоению грамматики русского языка. Главным условием эффективного усвоения новой лексики является многократное ее повторение в типичных речевых конструкциях. Для того чтобы новое слово прочно осело в памяти обучающегося, оно должно повторяться неоднократно как в устной, так и в письменной речи: в текстах, диалогах, упражнениях. Как правило, новый лексический материал, как и грамматический, отрабатывается на двух уроках. Целенаправленная работа над новой лексикой проводится на основе текста, несущего какую-либо информацию. К нему предлагаются упражнения на запоминание новых слов и словосочетаний. Приведем пример заданий по теме «Лексика профессиональной направленности».

Целью урока является:

- использование в речи лексики и лексико-грамматических конструкций по теме «Лексика профессиональной направленности»;
- ведение диалога по содержанию прочитанного текста, пересказ прочитанного текста с опорой на план;
- знакомство с особенностями современного общевойскового боя и его видами.

Курсанты записывают новые слова из лексического минимума в свой словарь: *иметь высокую боевую выучку; захватывать и уничтожать;*

занимать территорию противника; отражать наступление; превосходящие силы; удерживать занимаемые позиции; создавать выгодные условия; переход в наступление; перемещаться на чём-либо; иметь мощное вооружение; боевая техника.

Затем читают текст, в котором дается краткая характеристика современного боя. Из текста курсанты должны узнать, какие особенности имеет современный бой, в чем состоит задача каждого из видов боя.

ТАКТИКА – УЧЕНИЕ О БОЕ

Каждый солдат должен хорошо знать тактику. Тактика – это учение о бое. Мы изучаем тактику на занятиях по тактической подготовке. Тактическая подготовка – наиболее важный предмет при обучении воинов.

Современный бой – это общевойсковой бой. В нём участвуют все рода войск и виды Вооружённых сил – Сухопутные войска, Воздушно-Космические силы, Военно-Морской Флот.

Ядерное оружие, ракеты, большое количество артиллерии и танков изменяют характер современного боя. Чтобы победить в современном бою, каждый воин должен иметь высокую боевую выучку и физическую подготовку, умело применять оружие и боевую технику.

Мы знаем следующие виды боя: наступление, оборону и встречный бой. Наступление – это основной вид боя. В наступлении войска стремительно продвигаются вперёд, захватывают и уничтожают живую силу, вооружение и боевую технику противника, занимают его тер-

риторию. В обороне войска отражают наступление превосходящих сил противника, удерживают занимаемые позиции и создают выгодные условия для перехода в решительное наступление. Встречный бой – это разновидность наступательного боя. Он возникает, когда обе стороны пытаются выполнить поставленные задачи наступлением.

Мотострелковые подразделения передвигаются на боевых машинах пехоты (БМП) или бронетранспортёрах (БТР). Мотострелковые подразделения имеют мощное вооружение и боевую технику. Они могут успешно вести наступательные и оборонительные бои в любую погоду, днём и ночью.

Далее предлагаются задания, направленные на отработку лексики текста. В тексте нужно найти отрывки, в которых говорится: а) о том, какие виды Вооружённых сил участвуют в современном общевойсковом бою; б) о видах боя. Курсанты читают каждый отрывок вслух, затем отвечают на вопросы по тексту:

1. Какие задачи выполняют войска в наступлении?
2. Какие задачи выполняют войска в обороне?
3. Какие задачи выполняют войска во встречном бою?

В следующем задании внимание курсантов сосредоточено на образовании родственных слов, им предлагается прочитать слова, привести примеры словосочетаний в разных падежных формах либо в предложениях: *бой – боевой; наступать – наступление, наступательный; обороняться – оборона, оборонительный; тактика – тактический; войска – общевойсковой; оружие – вооружение, вооружённый.*

Далее обучающиеся составляют словосочетания со словом *бой*. Преподаватель даёт образец: *наступательный бой*, а также со следующими словами: *боевой, решительный, ядерный, мотострелковый, сухопутный, оружие, техника, наступление, подразделение, войска.*

Затем иностранным военным служащим предлагаются упражнения, направленные на повторение и закрепление содержания текста. Например, поставить вместо точек помещённые под чертой слова в нужной форме.

1. Содаты ... тактику. 2. В современном общевойсковом бою ... Сухопутные войска ... Воздушно-Космические силы, а на приморских направлениях – корабли Военно-Морского Флота. 3. В наступлении войска стремительно ... вперёд, ... и ... живую силу, вооружение и боевую технику противника, ... территорию противника. 4. В обороне войска ... наступление превосходящих сил противника, ... занимаемые позиции и ... выгодные условия для перехода в решительное наступление.

изучать, уничтожать, захватывать, занимать, отражать, создавать, удерживать, продвигаться, участвовать.

В следующем задании курсанты должны устно ответить на вопросы.

1. Какие виды Вооружённых сил участвуют в современном общевойсковом бою?
2. Какие виды боя вы знаете?
3. На чём передвигаются современные мотострелковые подразделения?
4. Какое вооружение имеют мотострелковые подразделения?

Далее преподаватель предлагает план текста, который должен служить опорой при передаче его содержания. Требуется разделить текст на 3 части в соответствии с планом, пересказать содержание каждой части.

1. Характеристика современного общевойскового боя.
2. Виды боя:
 - наступление
 - оборона
 - встречный бой.

3. Возможности современных мотострелковых подразделений.

В конце занятия приводим русские пословицы, связанные с темой урока, с основным текстом. Их нужно прочитать, записать в тетрадь и запомнить. При чтении пословиц следует

не только раскрыть их смысл, но и обратить внимание на употребление винительного и предложного падежей.

Бой отвагу любит.

В бою побываешь – цену жизни знаешь.

В бою нужны смекалка, отвага и закалка.

Все вышеперечисленные упражнения направлены на усвоение новой лексики по теме занятия и ее воспроизведение. Насколько курсант усвоил лексический материал занятия, можно судить по тому, как он сумеет построить свою речь в форме диалога или монолога. Именно это формирование речевых навыков и умений является конечной целью работы по усвоению грамматического и лексического материала.

Chaukerova Gulzara Kabibullovna,

Tyumen Higher Military Engineering Command School named after A. Proshlyakov;

Patieva Makka Muratovna,

Tyumen Higher Military Engineering Command School named after A. Proshlyakov

THE PROCESS OF MASTERING LEXICO-GRAMMATICAL LINKING WHILE STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

The article examines examples of mastering vocabulary of Russian as a foreign language, in the genre of informative text. Special exercises, different types of work for memorizing individual words and phrases are offered in the article. The article states that work on mastering vocabulary is linked with the study of grammatical material.

Keywords: Russian as a foreign language, military engineering university, lesson, methodology, exercises, studying vocabulary and grammar, speech skills and abilities.

Чеишвили Татьяна Александровна,

Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили, Грузия,
tatachei61@gmail.com;

Капанадзе Ирина Бидзиновна,

Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили, Грузия,
irina-kapanadze@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПО РКИ ДЛЯ ВУЗОВ ГРУЗИИ

Материалом для исследования послужил разработанный нами учебник «Практический курс русского языка. Базовый уровень», предназначенный для студентов высших учебных заведений Грузии.

В процессе создания учебника, базирующегося на структурно-грамматическом типе программ, были учтены коммуникативные и прагматические потребности студентов, а также модели их речевого поведения в условиях отсутствия языковой среды. Расположение материала позволяет воплотить идею комплексного обучения всем видам речевой деятельности.

Ключевые слова: преподавание русского как иностранного, речь и коммуникативная направленность обучения, обучение вне языковой среды, базовый уровень.

Обучение русскому языку вне языковой среды (отсутствие русских лингвокультурных дискурсов) ставит перед учёными-лингвистами и преподавателями-практиками сложную задачу разработки учебников нового поколения, отражающих современные подходы к обучению русскому языку как иностранному. Необходимость создания национально ориентированного учебника многократно усиливается новыми условиями функционирования русского языка, возникшими в результате изменений в геополитической ситуации. Процессы возрождения национального самосознания и восстановления государственной независимости в Грузии отразились на положении русского языка в стране в целом и в системе образования в

частности. В школах и вузах Грузии русский язык приобрел статус иностранного языка, утратил приоритетное положение и обязательность изучения и преподается в условиях всеобщей англоизации.

Материалом для исследования послужил разработанный нами (Т.А. Чеишвили и И.Б. Капанадзе) учебник «Практический курс русского языка» (Базовый уровень), предназначенный для студентов высших учебных заведений Грузии, успешно преодолевших первый этап овладения русским языком (А1). Цель пособия – формирование у студентов-грузин навыков русской речи в сфере бытового общения, совершенствование навыков речевого поведения и языковой реакции на разговорную речь.

Учебник включает 12 уроков и может быть отнесен к учебникам традиционного типа, базирующимся в основном на структурно-грамматическом типе программ, за основу приняты грамматические категории – падежи (сохранен традиционный путь презентации падежей), времена, видо-временные пары и т.д. в комбинации с функциональным и семантико-понятийными подходами, что способствует формированию языковой компетенции и в итоге приводит к развитию собственно коммуникативных навыков.

В процессе создания учебника были учтены коммуникативные и прагматические потребности студентов, а также модели их речевого поведения в условиях отсутствия языковой среды. Расположение материала позволило воплотить идею комплексного обучения всем видам речевой деятельности.

В текстовом материале (использованы интернет-материалы «Русского клуба») отражены факты русской культуры, русского социума и создается положительный образ страны изучаемого языка, что способствует формированию мотивации к обучению.

Как любое современное пособие, «Практический курс русского языка» носит коммуникативно ориентированный характер, т.е. нами в обязательном порядке учитывались коммуникативные потребности обучающихся, учебный материал был подобран с учетом уровня – А2, а отбор текстового материала делает возможным вариативную организацию процесса обучения.

При выборе коммуникативных тем и текстов мы учитывали в первую очередь не специфику национальных форм выражения, а семантическую общность языковых единиц на коммуникативном уровне¹, т.е. делали упор на то, что «коммуникативная эквивалентность лексических единиц, которая обусловлена тем, что в определенных условиях коммуникации значение языковой единицы, выступающее в том или ином актуальном смысле, может совпасть по семному набору, актуализированному в данном речевом акте, с актуализированным значением некоторого слова в другом языке»². Иначе говоря, методологической основой овладения русским языком в условиях инокультурного образовательного пространства должен выступать принцип корректировки и указания на (возможную) общность и сходство когнитивной и прагматической составляющих языкового знака. Необходимо учитывать проявление языковой ментальности как отражения социокультурной среды реализации речевого общения³ – в нашем случае это студенческая среда, а также использовать стереотипы как явления, упрощающие социальные контакты⁴, что может и должно эксплицироваться в речи, т.е. у обучаемого должно возникнуть желание поговорить, поделиться впечатлением, выслушать мнение собеседника (в нашем случае – русскоговорящего).

В условиях отсутствия языковой среды на текстовую часть учебника возлагается большая часть функциональной нагрузки, ибо в данной ситуации текст представляет собой конечный целевой продукт речевой деятельности, понимание которого для обучаемого является показателем владения языком. На наш взгляд, текст, который интересен студенту и способен вызвать у него эмоциональный отклик, несомненно, повышает учебную мотивацию.

В качестве учебных материалов (текстов) в пособии использованы интернет-источники, небольшие миниатюры из молодежной жизни, тексты, описывающие различные бытовые и исторические ситуации. Стоит отметить, что чем выше интерес к содержательной стороне текста, тем активнее и результативнее проходят занятия.

Например, студенты живо реагируют на рассказ о бабушке, которой подарили компьютер («Как бабушка Люся работала на компьютере» – текст прилагается к грамматической теме «Предложный падеж». Из материалов «Русского клуба»⁵). Этот текст, не лишенный юмора, описывающий стандартную жизненную ситуацию, которая может возникнуть у представителей разных этносов и культур, не создает трудностей интерпретации (исходя из уровня – базовый) и поэтому адекватно воспринимается студентами-грузинами. Они с удовольствием читают о незадачливом влюбленном студенте, спортивные успехи которого разрушили его отношения с любимой девушкой («Кто победит?». Из материалов «Русского клуба»), вместе с дипломатом Марио рассуждают о стереотипах, связанных с Россией (а потом с удовольствием рассуждают о стереотипах, характерных для Грузии) («Мы все живем в мире стереотипов». Из материалов «Русского клуба»), начинают новую жизнь с героем текста «Новая жизнь» (Из материалов «Русского клуба»), пытаются порассуждать о счастье («Что такое счастье?» Из материалов «Русского клуба»), вслед за героем миниатюры «Первая любовь» (Из материалов «Русского клуба») вспоминают свою первую влюбленность. Таким образом, предложенные тексты развивают умение использовать языковой материал на практике при решении конкретной коммуникативной задачи, учат усваивать информацию на русском языке, формулировать вопросы и отвечать на них, проводить презентации и т.д.

Тексты сопровождаются предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. Предтекстовые задания – это работа над словами и конструкциями, которые помогают студентам в восприятии текстовой информации, способствуют актуализации в сознании определенного круга лексики, настраивают их на речевое взаимодействие при прогнозировании текстового содержания. Предлагается не перевод на грузинский, а толкование незнакомых слов и конструкций.

Притекстовые упражнения заключаются в чтении и разъяснении трудных для понимания фрагментов, поиске изучаемых грамматических форм и конструкций. Послетекстовые задания предполагают вопросы, направленные на проверку восприятия текстовой информации, создание собственных текстов, а также письменные задания, развивающие умение использовать изучаемый языковой материал на практике.

Но тем не менее именно грамматика, по-нашему мнению, занимает центральное место в системе обучения русскому языку как иностранному, ибо способствует формированию и языковой, и речевой, и коммуникативной компетенций. Известно, что «коммуникативная методика не рассматривает грамматику как отдельный аспект не только в обучении иностранным языкам в неязыковой среде, но и в стране изучаемого языка. Однако грамматическая система русского языка настолько сложна, что требует от иностранцев существенных усилий по ее освоению. Грамматическая правильность русской речи традиционно представляется очень значительным показателем уровня владения языком – и все это обязывает преподавателей РКИ существенно фокусировать внимание на грамматике в процессе обучения иностранцев русскому языку. Тем не менее это не означает, что при обучении русскому языку принцип коммуникативности может быть принесен в жертву принципу языковой правильности речи»⁶, поэтому мы обучаем не грамматике, хотя в процессе обучения должны быть усвоены все базисные грамматические явления русского языка, а речевой деятельности на русском языке, четырех ее основным видам: слушанию, говорению, чтению и письму. Обучаемые должны уметь выбирать нужные формы в соответствии с правилами русской грамматики, причем эти операции должны производиться автоматически. Этому способствует большое количество упражнений с заданиями типа: напишите в правильной форме данные в скобках слова, вставьте необходимые предлоги, запишите предложения по образцу, измените предложения по образцу.

В основе понимания устной и письменной речи также лежит умение извлекать информацию, пользуясь правилами грамматики. Так как грамматические навыки в обязательном порядке должны формироваться в результате многократного повторения определенных кон-

струкций, грамматический материал расположен до основных текстов и служит для усвоения речевых образцов, необходимых для коммуникации.

Первым изучается предложный падеж, аналога которому в грузинском языке нет, как нет и предлогов, поэтому обычно он трудно воспринимается грузинской аудиторией, однако он наиболее прост по своему оформлению и легко вводится с помощью наиболее частотной и легко усваиваемой лексики.

Следуя принципу «от простого к сложному», вначале в качестве повторения в таблице даются формы существительных в предложном падеже, подкрепленные списком глаголов, требующих предложного падежа в объектном значении (говорить, писать, думать, рассказывать и т.д. о ком? о чем?), хотя чаще сначала объясняется предложный падеж со значением места. Далее следуют упражнения, требующие ответов на вопросы типа: О чем (о ком?) вы говорили вчера вечером? О чем этот фильм? О чем она долго рассказывала? и т. д. – существительные для ответов даны тут же. Таким образом, в результате многократного повторения на основе имеющегося лексического материала происходит запоминание данного речевого образца.

Гораздо легче усваиваются конструкции с предложным падежом со значением места (с предлогами *в* и *на*) – Где? Здесь легче выдерживается «ситуативно-речевая ориентированность упражнений» (О. Хороордина). На помощь приходит грамматикализованный специально создаваемый текст, например: *Я живу в Грузии (в столице Грузии Тбилиси). Учусь в Тбилисском государственном университете на гуманитарном факультете на первом (втором, ...) курсе, в бакалавриате (магистратуре). Занятия проходят в пятом корпусе. Я живу на улице Иоселиани, в большом доме, на пятом этаже* и т.д.

Вслед за предложным обычно вводится винительный падеж, однако мы предпочли, чтобы следующим был родительный, т.к. во-первых, в дальнейшем легче усваиваются формы винительного падежа одушевленных существительных, а во-вторых, именно родительный содержит большинство значений, необходимых для речевой практики: отрицание, принадлежность, пространственное значение (предложные конструкции). Материал разделен на два урока по принципу беспредложных и предложных конструкций. Такой же подход сохраняется и при рассмотрении остальных падежей.

Материал по винительному падежу, аналога которого также нет в грузинском, разделен на три урока. Так как на этом этапе обучения усваиваются некоторые переходные глаголы, сначала рассматриваются формы винительного падежа в значении прямого объекта, т.е. беспредложные конструкции. В следующем уроке рассматриваются предложные конструкции, а затем глаголы движения без приставок (винительный в значении обстоятельства места, обозначающего направление).

Каждая падежная форма вводится в нескольких значениях в соответствии со степенью владения тем языковым материалом, который позволяет ввести эту форму в речь. По сравнению с элементарным уровнем, на уровне А2 мы допускаем и предлагаем и такие конструкции, которые скорее предназначены для пассивного усвоения (например, в родительном падеже конструкции с предлогами *вместо*, *кроме*, *из-за*, *из-под* и т.д.) – в качестве подготовки к более продвинутому уровню.

Данный учебник прошел апробацию в Тбилисском государственном университете им. Ив. Джавхишвили, а также в Грузинском университете им. Андрея Первозванного при Патриархии Грузии в течение 2 лет на занятиях со студентами, освоившими элементарный уровень владения русским языком. Таким образом, учебник «Практический курс русского языка», содержащий материал, который способствует усвоению базовых вопросов русской грамматики в соединении с типовыми контекстами их употребления, а также подкреплен соответствующим текстовым материалом, способен подготовить студентов-грузин, изучающих русский в иноязычной среде, к реальной коммуникации на русском языке в сфере общего владения.

Примечания

- ¹ Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 54.
- ² Семантическая общность национальных языковых систем / под ред. З. Д. Поповой. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1986. С. 33.
- ³ Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 62.
- ⁴ Там же. С. 70.
- ⁵ «Русский клуб». URL: <http://www.russianclub.pro/practice/80555/tasks/80568/>, <http://www.russianclub.pro/practice/80555/tasks/80570/>.
- ⁶ Хорохордина О.В. Принципы и приемы обучения иностранцев русской грамматике как основе речевой коммуникации, IJORS – International Journal of Russian Studies, ISSUE no. 5 (2016/1). URL: http://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/khorokhordina.html.

**Cheishvili T.A.,
Kapanadze I.B.,**

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Language Centre

THEORETICAL AND PRACTICAL FOUNDATIONS OF THE NATIONALLY ORIENTED TEXTBOOK ON RUSSIAN LANGUAGE FOR HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF GEORGIA

The material for the study was the textbook "Practical Course of the Russian Language", developed by us (Basic level), intended for students of higher educational institutions of

Georgia. In the process of creating a textbook based on the structural and grammatical type of programs, the communicative and pragmatic needs of students were taken into account, as well as models of their speech behavior in the absence of a language environment. The position of the material allows us to realize the idea of comprehensive training for all types of speech activity

Keywords: speech and communicative orientation in teaching, teaching Russian as a second language, teaching outside of the native language environment, a basic level of

Черкашина Елена Леонидовна,

Национальный исследовательский московский государственный
строительный университет, Москва,
bazilik@mail.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО СИНТАКСИСУ (ВЫРАЖЕНИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРЕДЛОЖЕНИИ) ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье говорится о содержании учебных материалов по синтаксису русского языка для иностранных слушателей, обучающихся на факультете довузовской подготовки. Представлена структура разработанных учебных материалов и их назначение. Определена роль обучения синтаксическим конструкциям со значениями времени, причины, следствия, условия и цели в предложениях.

Ключевые слова: учебные материалы, обстоятельственные отношения, простое и сложное предложение, речевые конструкции.

Иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах, часто сталкиваются с проблемами восприятия и продуцирования книжной или научной речи. Это связано с затруднениями в использовании специальных языковых средств при воспроизведении письменной и устной речи. Освоение синтаксических конструкций (выражение обстоятельственных отно-

шений в простом и сложном предложениях) является частью реализации программы довузовской подготовки для иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. В предлагаемом комплексе учебных материалов детально отрабатывается один из самых сложных для иностранных учащихся аспектов владения русской книжной речью – выражение отношений обусловленности действий, процессов и состояний¹. Степень усвоения речевых моделей, выражающих обстоятельственные отношения в предложении, зависит от частотности их использования в процессе обучения, а также от правильно подобранных и эффективных методических материалов. Система предлагаемых нами упражнений способствует выработке у иностранных учащихся умений и навыков понимания синтаксических конструкций и правильное использование их в устной и письменной речи, что, несомненно, является важным в процессе основного обучения в бакалавриате, в магистратуре, а также в аспирантуре.

Основной причиной разработки учебных материалов по синтаксису явилось недостаточное количество упражнений по данной теме в учебных пособиях, по которым занимаются учащиеся подготовительных факультетов в некоторых российских вузах, в частности в Национальном исследовательском московском государственном строительном университете, НИУ МГСУ («Русский в упражнениях» С. А. Хавроница, А.И. Широценская, «Дорога в Россию» Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. и др.).

Учебные материалы построены в виде сборника упражнений и являются дополнением к основному учебному пособию («Дорога в Россию», первый уровень) и по своему содержанию делятся на четыре части:

1. *Когда?* (Выражение времени). 2. *Почему? Вследствие чего?* (Выражение причины и следствия). 3. *Зачем?* (Выражение цели). 4. *При каком условии?* (Выражение условия). При этом каждая часть имеет четыре раздела. Приведем примеры формулировок для первой части (Когда?) 1. *Выражение времени в простом предложении.* 2. *Выражение значения времени деепричастным оборотом.* 3. *Выражение времени в сложном предложении.* 4. *Выражение времени в простом и сложном предложениях.* По аналогичному принципу формулируются разделы других частей сборника. Изучение синтаксических конструкций проводится на примерах не только простого, но и сложного предложения. Также идет сравнительный анализ синтаксических конструкций и деепричастного оборота в простом предложении. Например, в одном из заданий части первой предлагается трансформировать предложение со значением времени в деепричастный оборот, если это возможно: *Во время изучения любой науки нужно понимать ее важную роль во всех сферах жизни человека.* Или, наоборот, необходимо заменить предложения с деепричастным оборотом конструкциями со значением времени, условия или причины и т.д. (*Находясь в кресле автомобиля, пристегните ремни безопасности*).

Материал каждого раздела организован в виде системы заданий, которая начинается с презентации теоретического материала в виде таблиц с комментариями², где показаны основные синтаксические конструкции и их значения с примерами. Приведем фрагменты нескольких таблиц из разных частей сборника.

Часть 1. Выражение времени деепричастным оборотом

<i>S1 S1 Когда я приехал в Москву, я остановился в недорогой гостинице. Приехав в Москву, я остановился в недорогой гостинице.</i>	<i>S1 S2 Когда я приехал в Москву, мой друг встретил меня на вокзале.</i>
--	---

Часть 2. Выражение причины в сложном предложении

<i>...потому что S+P</i>	<i>Я люблю долго гулять на улице, потому что это полезно для здоровья.</i>
<i>Так как S+P</i>	<i>Так как рабочий день начинается в 9 часов, в метро очень много людей.</i>
<i>Из-за того что S+P</i>	<i>Из-за того что они поссорились, Катя не приехала.</i>
<i>Благодаря тому что S+P</i>	<i>Благодаря тому что анализы были хорошими, ей разрешили делать операцию.</i>

Часть 3. Выражение цели в простом предложении:

Для+ 2 (Р.п.)	<i>Оптическая ось используется для определения концентрации оптически активных веществ.</i>
С целью + 2 (Р.п.)	<i>С целью сохранения окружающей среды экологи разрабатывают новые технологии в переработке мусора.</i>

Подача материала в форме таблицы является эффективной для усвоения большого количества значений синтаксических конструкций иностранными учащимися в виду своей краткости и наглядности. Следует отметить, что в таблицах, помимо тех речевых конструкций с выражением обстоятельственных отношений в простом и сложном предложении, которые даны в основном учебном пособии («Дорога в Россию»), приводятся другие синонимичные речевые модели. С одной стороны, новый материал, содержащийся в таблицах, выходит за пределы первого сертификационного уровня, что значительно усложняет задачу учащихся. Но, с другой стороны, любой дополнительный материал является полезным для будущих студентов: в процессе выполнения упражнений слушатели учатся трансформировать предложения, используя новые речевые модели, что является необходимым элементом в освоении будущей специальности.

После таблиц и комментариев следует комплекс упражнений, предоставляющий возможность познакомиться с примерами практического употребления изучаемых языковых конструкций, использование которых логично закрепляется в упражнениях на тренировку³. Упражнения во всех частях и разделах учебных материалов делятся на продуктивные (*составьте предложения, закончите предложение*), репродуктивные (*восстановите предложения с помощью слов для справок, соотнесите часть А и частью Б*), грамматические (*поставьте слова в нужную форму, выбрав правильный падеж*) и т. д. Все задания разработаны в едином стиле и по строгому алгоритму. В качестве примера нами выбран первый раздел 2 части (*выражение причины в простом предложении*), который состоит из 6 упражнений со следующими формулировками: 1. Прочитайте предложения и обратите внимание на конструкции, выражающие значение причины. Подчеркните их. 2. Соотнесите часть А с частью Б. 3. Вставьте пропущенные предлоги *от, из-за, в результате, благодаря, в связи*. 4. Поставьте слова в скобках в нужную форму. 5. Закончите предложения. 6. Восстановите предложения, используя слова для справок. Выполнение такого типа заданий способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, а также развитию мыслительной деятельности учащегося.

По содержанию предложения, использованные в упражнениях, разнообразны. Одни из них были составлены без привлечения дополнительной научной, публицистической или художественной литературы (*Студенты пришли в университет до того как начался экзамен. Я пошел в магазин за хлебом. Оттого что она очень устала и ничего не ела с утра, она чувствовала себя плохо*). Другие, напротив, были найдены в научно-популярных статьях, словарях, энциклопедиях по физике, архитектуре, истории и т.д. (*В целях того чтобы найти координаты тела в любой момент времени, будем откладывать значения x по вертикальной оси и значение времени t по горизонтальной оси. Жизнь на Земле возможна до тех пор, пока существует земная атмосфера*). Такого рода предложения способствуют активизации мыслительной деятельности слушателя, привыкшего к простым предложениям. Примеры:

Соотнесите часть А с частью Б

<i>А</i>	<i>Б</i>
<i>1. Добыча угля в этом районе оказалась нерентабельной,</i>	<i>а) в результате чего ее используют для производства электропроводной продукции.</i>
<i>2. Медь обладает электропроводностью и теплопроводностью,</i>	<i>б) так что некоторые шахты закрыли.</i>

Большой интерес представляют упражнения продуктивного типа со следующим заданием: *Составьте предложение (выделенное слово является началом предложения): нарушены, авария, Правила, в результате чего, безопасности, произошла, были, техники. – Прави-*

ла техники безопасности были нарушены, результате чего произошла авария. Чередование тематически различных по степени сложности предложений обусловлено желанием помочь иностранцу развить логическое мышление, сформировать у него представление не только об обстоятельственных, но и субъектно-объектных отношениях в простом и сложном предложении, правильно использовать деепричастные обороты в речи, выработать стремление догадываться о значениях новых слов, не прибегая к словарю.

Учебные материалы по синтаксису построены в виде рабочей тетради, что экономит время на переписывание больших по объему предложений. Перед выполнением заданий дается модель (образец выполнения), помогающая правильно сделать упражнение. В качестве примера будем использовать следующее задание:

Составьте предложения:

*Модель: должен, лицо, руки, молиться, мусульманин, стопы, и, **Прежде** чем, голова, омыть. – **Прежде** чем молиться, мусульманин должен омыть лицо, голову, руки и стопы.*

*1. четырнадцатый ребенок, умерла, **Жена**, **Шах-Джахан**, при, роды*

*2. гадюка, оставлять, в поисках, на, песок, ящерица, след, **Передвигаясь**.*

В конце каждого раздела сборника приводятся вопросы, на которые необходимо ответить, используя конструкции с обстоятельственным значением: *Окружающая среда загрязняется быстрыми темпами. Что происходит с климатом в результате этого? Что нужно сделать, чтобы не потерять деньги? Зачем врачу нужно знать симптомы заболевания? При каком условии секрет сохранится?* В зависимости от сложности и объема или по усмотрению преподавателя, ответы могут быть даны как в устной, так и в письменной речи. Такие задания формируют не только письменные навыки владения книжным или научным стилем речи, но и развивают коммуникативные способности иностранных учащихся на подготовительном факультете.

Создание учебных материалов по синтаксису русского предложения (выражение обстоятельственных отношений) в качестве сборника упражнений к основному учебнику, используемому на факультетах довузовской подготовки иностранных учащихся, обусловлено недостаточным их количеством в основных учебных пособиях. Система заданий в каждом из разделов направлена на реализацию коммуникативных потребностей иностранных студентов в учебно-научной сфере их деятельности, формированию навыков письменной книжной и научной речи. Это необходимо для восприятия учебного материала студентами технических, естественнонаучных, экономических факультетов в дальнейшем.

Примечания

¹ *Ильина С.А.* Выражение обстоятельственных отношений в письменной книжной речи: учеб. пособие для студентов продвинутого этапа обучения, магистрантов и аспирантов / С.А. Ильина, Т.В. Попова; под общ. ред. Т.В. Поповой. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. С. 5.

² Там же.

³ Там же.

Cherkashina E.L.,

Moscow state national research university of civil engineering

STRUCTURE AND CONTENT OF EDUCATIONAL MATERIALS ON SYNTAX FOR FOREIGN STUDENTS STUDYING RUSSIAN AT THE FACULTY OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

The article deals with the content of educational materials on the syntax of the Russian for foreign students attending the faculty of pre-university training. The structure of the developed training materials and their purpose is pre-

sented. The role of teaching syntactic structures with the meanings of time, causes, consequences, conditions and goals in the proposals is defined.

Key words: educational materials, circumstantial relations, simple and complex sentence, speech constructions, models.

Черновалюк Ирина Владимировна,

Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова, Украина,
iran62@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

В статье рассматриваются вопросы профессионально ориентированной программы будущих филологов на довузовском этапе обучения. Сформулированы цели и основные задачи обучения языку иностранцев с учетом будущей профессии, представлены основные пути реализации профессионально ориентированного подхода.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, довузовский этап, языковая подготовка, профессиональный аспект, профиль обучения, филологический профиль

Одним из приоритетных направлений Одесского национального университета имени И.И. Мечникова (ОНУ) является международная деятельность, реализующаяся в аспекте перспективных и масштабных международных проектов в сфере образования. Большое внимание уделяется развитию и совершенствованию разных форм обучения иностранцев, успешно функционирует ряд международных образовательных проектов и программ иноязычного обучения. Обучение иностранных граждан на этапе, предшествующем обучению в вузе, в ОНУ осуществляется с 1991-ого года. За столь значительный период накоплен богатый практический опыт преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на начальном этапе. Большинство иностранцев, к настоящему моменту успешно освоивших квалификационно-образовательные программы обучения и приступивших к профессиональной деятельности, в свое время начали изучать язык и специальные предметы на этапе довузовской подготовки. Можно утверждать, что подготовительное отделение для иностранных граждан стало началом пути в профессию, приобщением к миру науки и культуры.

Обучение РКИ на этапе довузовской подготовки осуществляется в соответствии с профилем, или будущей профессиональной направленностью, и предполагает четкое разделение на филологический и нефилологический профили. Под профилем обучения понимается сложившийся в методике тип подготовки учащихся по изучаемому языку и другим дисциплинам в зависимости от их профессиональных интересов и потребностей в языке¹. На довузовском этапе организация учебного процесса осуществляется с учетом следующих профилей обучения: технический, экономический, медико-биологический и гуманитарный. Программы и учебные планы для иностранных учащихся довузовского этапа подготовки в настоящее время претерпели ряд существенных изменений, отличаются четко выраженной профессиональной направленностью и включают образовательные дисциплины, в частности базовый курс русского языка, интерактивный практикум, курс общенаучной терминологии и др.

Система языковой подготовки иностранцев-будущих филологов довузовского этапа направлена на комплексное решение задач: овладение речевой деятельностью, формирование навыков профессионального общения и профессионально значимых умений. Целью программы курса «Общенаучная терминология» для будущих филологов довузовского этапа является формирование профессиональной и коммуникативной компетенции учащихся и приобретение начальных филологических и лингвострановедческих знаний.

Профессиональная направленность данного курса реализуется в тематической организации учебного материала и предъявлении ряда тем для изучения и обсуждения. Содержание курса соотносится с основными разделами языкознания: введение в языкознание, фонетика,

графика, лексикология, словообразование, морфология, синтаксис и стилистика. Учебно-методические материалы для обучения будущих филологов предъявляются в виде учебного текста как основной коммуникативной единицы обучения. Каждая тема включает в себя основной текст, микротексты и дополнительный материал для ознакомительного чтения и обсуждения, комплекс заданий. Задания, предшествующие тексту, направлены на снятие лексических трудностей и овладение терминологической системой. Послетекстовые задания ориентируют на воспроизведение тематической текстовой информации в форме монологического высказывания. Учебно-методические материалы для иностранцев направлены на формирование навыков профессионального общения, овладение специальной лексикой и лингвистической терминологией, наиболее характерными особенностями и актуальными моделями научного стиля речи.

Вводные занятия по изучению общенаучной и лингвистической терминологии посвящены филологии. На этих занятиях сообщаются сведения о филологии как науке, вводятся новые лексические единицы и термины: *филология, филолог, лингвистика, языковедение, языковед, литературоведение, литературовед*, соотносятся понятия: *языковедение и лингвистика, языковед и лингвист*. Понятие филология в аспекте подготовки иностранцев к будущей профессии является определяющим. *Филология* – совокупность гуманитарных знаний о культуре народа, выраженной в литературе и языке². Академик Д.С.Лихачев в письме-эссе «Об искусстве слова и филологии» дает следующее определение: «*Филология* – наука глубоко личная и глубоко национальная, нужная для отдельной личности и нужная для развития национальных культур. Она оправдывает свое название (“*филология*” – *любовь к слову*), так как в основе своей опирается на любовь к словесной культуре всех языков, на полную терпимость, уважение и интерес ко всем словесным культурам»³.

Учащимся предлагается адаптированный учебный текст, в котором представлены новые для них термины и модели научного стиля. Слово «филология» происходит от двух греческих слов *phileo*, что значит «люблю», и *logos* – «слово», «учение», то есть «люблю слово», «учение о слове». *Филологией* называют науку о языке и литературе, а *филологом* – человека, специалиста, который занимается *филологией*. Студенты-филологи учатся на *филологических* факультетах и изучают языковедение, современный русский язык, литературоведение, историю, философию.

В процессе изучения курса иностранцы учатся говорить о языке и его функциях, понимать тесную связь между языком и обществом, языком и культурой, языком и историей. Так, чтобы ответить на вопрос, что представляет собой язык и для чего он нужен, следует иметь представление о языке как системе знаков для получения, накопления и передачи информации. Язык возникает в определённом обществе и развивается вместе с ним, общение между людьми становится возможным благодаря языку. Язык в современном обществе выполняет ряд важных функций, основными из которых являются когнитивная, коммуникативная, аккумулятивная и эмоциональная.

Язык и культура находятся в тесном взаимодействии друг с другом. О языке как главном проявлении культуры говорит Д.С.Лихачев и подчеркивает огромное значение русского языка и его роль в «культурном осознании» мира, большой творческий потенциал и созидательное начало, возможность открытий и «культурного осознания» посредством языка: «Язык не просто средство коммуникации, но прежде всего *творец, созидатель...* Слово, язык помогают нам видеть, замечать и понимать то, чего мы без него не увидели бы и не поняли, *открывают человеку окружающий мир...* Отсюда ясно, какое огромное значение имеет для народа *богатство языка*, определяющее богатство «культурного осознания» мира»⁴. В языке, как в зеркале, отражается культура и традиции народа, его мир. Изучая другой язык, человек узнает новый мир, познает душу народа. Русский поэт XIX века Петр Вяземский удивительно точно и тонко сказал о языке как «*исповеди народа*»:

Язык есть исповедь народа:
В нём слышится его природа,
Его душа и быт родной.

В курсе для будущих филологов большое место отводится изучению фразеологии. В данном разделе иностранцы знакомятся с русскими фразеологизмами, устойчивыми выражениями и пословицами, изучают их употребление в речи. Отбор фразеологизмов и афоризмов осуществляется с учетом их страноведческой ценности, отражения русской национальной культуры. Так, бережное и внимательное отношение к языку и слову увековечено в народной мудрости, о чем и свидетельствуют пословицы: *Слово не воробей: вылетит – не поймаешь. Сначала подумай, потом говори. Язык до Киева доведет. Язык мой – враг мой. Язык острее меча. На языке – мед, под языком – лед. Языком не торопись, а делом не ленись.*

Будущая профессия... Первые шаги... Каким должен быть преподаватель РКИ?

Профессиональная направленность курса реализуется в аспекте приобщения иностранцев к будущей педагогической деятельности, проведения занятий о профессии филолога. Беседа о профессии способствует становлению будущего педагога, пониманию сложного, но увлекательного пути в профессию. Преподаватель РКИ – это яркая личность с широким кругозором, культурный и образованный человек с высоким уровнем профессионализма, способный заинтересовать и увлечь учащихся. Профессиограмма преподавателя РКИ содержит требования к уровню владения языком в аспекте лингвистической и речевой компетенции, к уровню профессиональной компетенции и к качествам педагога. Будущему преподавателю РКИ необходимы такие качества: любовь к своей профессии, стремление к самосовершенствованию, интеллигентность, оптимизм⁵ РКИ требует постоянного обновления профессионально значимых знаний, повышения и углубления своей профессионально-методической подготовки, использования современных научных исследований и передового методического опыта, совершенствования педагогического мастерства.

Основные цели обучения РКИ будущих филологов достигаются полнее в условиях планомерной и целенаправленной внеаудиторной работы. Иностранные учащиеся принимают активное участие в мероприятиях, посвященных таким праздничным и профессионально значимым датам, как «День славянской письменности и культуры», «День филолога», «День факультета», «День открытых дверей университета»; посещают Центр русского языка и культуры в ОНУ; встречаются и беседуют со студентами и преподавателями филологического факультета, деканом филологического факультета и заведующим кафедрой русского языка; участвуют в заседаниях кружка русского языка, творческих конкурсах и викторинах. Участие в перечисленных мероприятиях способствует активизации речевой деятельности учащихся и удовлетворению их познавательных потребностей.

Таким образом, вопросы профессионально ориентированного обучения РКИ как приоритетного направления современного иноязычного образования требуют своего дальнейшего осмысления и практической реализации. Профессиональный аспект в системе довузовского обучения будущих филологов направлен на воспитание профессионального отношения к изучаемому языку как объекту будущей деятельности, формирование коммуникативной и профессиональной компетенций, навыков профессионального общения.

Примечания

¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 231.

² Новиков Л.А. Искусство слова. М.: Педагогика, 1991. С. 119.

³ Лихачев Д.С. Письма о добром. СПб.: Блиц, 1999. С. 190.

⁴ Лихачев Д.С. Русская культура. М.: Искусство, 2000. С.14.

⁵ Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. С. 195.

PROFESSIONAL ASPECT IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE PHILOLOGISTS

In the article questions of the professionally oriented program of future philologists at the pre-university stage of study are considered. The goals and main tasks of teaching foreigners with regard to the future profession are formulated, the main ways of implementing a professionally oriented approach are presented.

Keywords: Russian as a foreign language, pre-university stage, language training, professional aspect, study profile, philological profile

Чуреева Ольга Александровна,
Медицинская академия имени С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Российская Федерация
au-room-ua@mail.ru

МОТИВАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ВУЗОВСКОЙ ПРОГРАММЫ

В работе отмечаются факторы формирования у иностранных студентов устойчивой мотивации к изучению русского языка с учётом их когнитивных особенностей и социокультурных факторов. Отдельное внимание уделяется вопросу взаимосвязи и взаимовлияния таких понятий, как «потребность», «мотив», «стимул», «интерес», рассматриваемых в ракурсе исследуемой проблемы. Предлагаются некоторые инновационные формы и методы обучения, внедрение которых возможно в рамках вузовской образовательной программы на начальном этапе.

Ключевые слова: поколение Y, мотивация, потребность, интерес, мотив, стимул.

Актуальность данной работы обусловлена осознанием потребности в поиске эффективных путей формирования у иностранных студентов мотивации к освоению русского языка в вузе на начальном этапе обучения с учётом современных реалий и когнитивных особенностей представителей нового поколения.

Оценивая результативность преподавания русского языка как иностранного и предпринимая попытку объяснить прогресс или стагнацию, мы оперируем термином «мотивация», признавая тем самым важнейшую роль этого фактора в процессе познавательной и творческой деятельности студентов. Действительно, при отсутствии или низком уровне мотивации даже наличие лингвистических способностей у обучающегося не может гарантировать устойчивого и долгосрочного эффекта.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы выявить основные факторы, влияющие на мотивацию к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе; определить, какими навыками и качествами должен обладать современный преподаватель, чтобы суметь вдохновить, заинтересовать и мотивировать студентов.

Понятие «мотивация» тесно связано с понятиями «потребность», «мотив», «стимул». На наш взгляд, в этот ряд целесообразно включить также понятие «интерес», являющееся одним из ключевых в таких научных областях, как психология, конфликтология, теория коммуникации и др.

Термин «мотив» происходит от латинского глагола «*movere*» – «побуждать к действию, двигать». В русском языке глагол «двигать» имеет параллельные личные формы, различающиеся по значению: «двигает» (под воздействием тяговой или толкающей силы меняет положение объекта в пространстве относительно исходной точки) и «движет» (побуждает изнутри). Мотив – это то, что движет человеком. Знаменитая танцовщица и хореограф Пина Бауш на вопрос о секрете её успеха отвечала, что её интересует не то, как двигается человек,

а что им движет, то есть мотивы тех или иных действий и реакций (Почему? Зачем?). Если человеком ничто не движет, он будет стоять. Если у студента нет мотива учить иностранный язык, он не будет его учить.

Руководствуясь этой элементарной логикой, можно предположить следующее: чтобы запустить программу изучения второго языка, необходимо определить движущий фактор или же создать его. Для этого важно понимать механизм мотивации как сложного феномена. Оставляя за скобками настоящей статьи биологический аспект, касающийся описания процесса формирования мотивации в коре головного мозга, мы обозначим лишь те моменты, которые проясняют взаимосвязь между такими коррелирующими понятиями, как «потребность», «интерес», «мотив» и «стимул». Так, потребность понимается как неосознанное желание устранить дискомфорт; интерес – результат осознания субъектом объекта деятельности как своей потребности, мотив – побуждение к действию, осознанная причина осуществления деятельности; стимул (от лат. stimulus) – внешний толчок, мотив, сформированный извне. Отметим, что А.Н. Леонтьев определяет мотив как «опредмеченную потребность»¹. При этом потребность мыслится как нечто, имеющее для конкретного человека особую ценность в данный момент.

Таким образом, потребность в изучении второго языка можно охарактеризовать как состояние, при котором знание иностранного языка воспринимается как нечто необходимое для существования. Интерес к изучению второго языка является результатом осознания этой потребности.

Вплоть до 90-х годов большинство исследовательских работ, посвящённых проблеме мотивации, были инспирированы преимущественно трудами Роберта Гарднера и Уоллеса Ламберта и создавались в русле социопсихологического подхода.

Так, интеграция в новую языковую среду, стремление глубже познать другую культуру, проникнуть в структуру языка, лучше понять его носителей, их образ мыслей – почва для формирования интегративной мотивации, наиболее устойчивой и долгосрочной. Отношение к языку как к инструменту достижения какой-либо цели является ключом к формированию мотивации инструментального типа, при которой обучающийся направляет усилия на достижение конкретного практического результата (получение сертификата, сдача вступительного или квалификационного экзамена, освоение желаемой профессии и т.п.).

Степень мотивированности к той или иной деятельности, как было сказано выше, непосредственно связана с потребностями человека. Это может быть потребность в признании, уважении, успехе, потребность в принадлежности к определённой группе, потребность в самореализации и т.д. Способы активации механизма мотивации к изучению второго языка в вузе можно условно разделить на категории: 1) основанные на интересе к культуре и истории страны изучаемого языка, его носителям; 2) основанные на потребности в самоактуализации, на желании реализовать свои творческие способности; 3) основанные на потребности принадлежности к определённой группе, кругу лиц, обладающих авторитетом или вызывающих интерес; 4) основанные на желании получить одобрение преподавателей, родителей, руководства; 5) основанные на потребности в успехе, славе и признании.

Молодые люди, родившиеся в период с 1980 по 2000 гг., в эпоху Интернета, являются не только гражданами своих государств, но и пользователями единой глобальной сети (блогерами, хакерами, фолловерами и т.д.). Они более прагматичны и более требовательны по сравнению с предыдущими поколениями и в то же время более чувствительны и обидчивы. Их называют «игреками», «сетевым поколением», «поколением Apple» (на сегодняшний день существует более семидесяти вербальных единиц, обозначающих представителей данной генерации). Среди «игреков» можно выделить категорию гиперчувствительных молодых людей, болезненно реагирующих на критику, повышение тона, давление и «метод кнута». В США и Великобритании их называют «снежинками» (snowflakes), «детьми хлопка» (cotton wool children), а в Индии – «цветами в пыли» (dhool ka phool). Представителей поколения Y отличает, прежде всего, скорость реакций, ориентированность на быстрый положительный

результат, получение бонусов, способ работы с информацией, крайний индивидуализм, мобильность и сетевая активность. Ключевыми понятиями для молодых людей, рождённых на рубеже XX–XXI веков, являются «успех» (success), «популярность» (hype), «личностный рост» (challenge), «мода» (trend), «свобода» (free-lance, surfing), «лёгкость» (lifhack), время (time-management). Вопрос о том, как мотивировать студентов-«игреков» к осознанному изучению русского языка в жёстких рамках вузовской программы, которая не подразумевает наличия места для манёвров, в последние десятилетия является одним из наиболее актуальных и обсуждаемых среди психолингвистов и специалистов в области РКИ.

Очевидно, что важнейшим параметром, обеспечивающим успех обучения, является наличие у студентов интереса к предмету. Учитывая прагматизм и индивидуализм представителей нового поколения, отметим, что фактор интереса к уроку, к получению знания обусловливается во многом критерием полезности информации. Студенты нового поколения в подавляющем большинстве – прямые, уверенные в себе люди, которые не делают того, в чём не видят практической целесообразности и стремятся ограничить обширный объём информации конкретными целями и задачами. Целеполагание всегда являлось и остаётся одним из базовых принципов методики РКИ. Однако в сегодняшних реалиях важно, чтобы цель урока была не просто понятной и направленной на овладение каким-то практическим навыком, она должна стать определённой реперной точкой, достигнув которой, студент приобретает не только знания и навыки, но и более высокий индекс социальной значимости.

Итак, в качестве главных мотивирующих факторов можно назвать следующие: заинтересованность в изучении русского языка, осознание практической пользы нового знания для личностного и профессионального роста, ощущение уверенности в себе. Однако важно не только формирование мотивирующих факторов, но и преодоление возможных демотивирующих обстоятельств.

Рассуждая от противного, обратимся к результатам исследований британского учёного Дёрнеи Золтана, посвящённых анализу факторов, которые демотивируют студентов. Полученные в ходе исследования данные учёный обобщил и выявил несколько наиболее значимых параметров:

- 1) личность преподавателя (компетенция, манера общения и поведения, голос, используемые методы и т.д.);
- 2) некомфортные условия обучения (большие группы, маленькие аудитории, гетерогенные группы, объединяющие студентов разным уровнем владения языком);
- 3) микроклимат в группе, отношения с другими членами коллектива;
- 4) прошлый негативный языковой опыт (чувство неуверенности в себе, боязнь сделать ошибку и потерять авторитет среди одноклассников, боязнь критики со стороны преподавателя, зависимость от ощущения успеха);
- 5) принудительный характер обучения языку (студенты должны изучать конкретный язык независимо от того, желают они этого или нет);
- 6) учебник, используемый на уроках;
- 7) негативное отношение к изучаемому языку или отрицательный опыт общения с носителями изучаемого языка².

Применительно к практике преподавания РКИ в вузе в условиях языковой среды можно отметить актуальность первых шести позиций данного перечня. Последний демотивирующий фактор, названный венгерскими студентами, обусловлен необходимостью изучения второго языка вне языковой среды без осознания этой необходимости. Для них второй язык – дополнительная опция, одна из дисциплин программы. Иностранцы студенты, приезжающие в Россию получать высшее образование, делают свой выбор сознательно. Для них знание русского языка – обязательное требование, необходимое условие для достижения успеха в учёбе и профессии, повышения качества жизни, выстраивания гармоничных отношений с окружающими и т.д. Однако, несмотря на это, при обучении иностранных студентов русскому языку следует уделять особое внимание формированию позитивного образа России

и русского народа. В немалой степени этому способствуют мероприятия, традиционно проводимые среди иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах, а также среди студентов первых курсов, получающих образование на английском языке (english-media). Внушить интерес и уважение к стране изучаемого языка можно с первого же знакомства. Представляется целесообразным первое занятие с иностранными студентами нулевого уровня начинать с вводной интерактивной лекции-рассказа о России на английском языке или на родном языке студента. При этом можно использовать современные средства визуализации, например, анимированные презентации. Цель такой формы работы состоит в том, чтобы заинтересовать, впечатлить иностранного студента, вызвать чувство гордости и радости от сопричастности с этим новым для него миром, с этой великой страной. Важно, чтобы возникший интерес послужил толчком к дальнейшей познавательной активности, связанной с изучением русского языка.

Как видно из сказанного выше, преподаватель может повлиять на формирование интереса к предмету и катализировать познавательную деятельность. Но он также может каузировать снижение мотивации иностранных студентов к изучению языка, если не учитывает запросы студентов, их когнитивные особенности и современные реалии. Так, японские учёные Кикучи Кейта и Хидеки Сакай, используя анкету Дёрнеи Золтана, опросили японских студентов, изучающих английский язык, и выяснили, что преподаватель может стать причиной ослабления или потери интереса к предмету, если он не даёт чётких инструкций и внятных пояснений, если объяснений студентам недостаточно, если преподаватель не контролирует понимание материала, если критикует студентов, сердится и кричит, когда они не понимают или не могут дать правильный ответ, если он использует устаревшие учебные материалы и оборудование для аудирования и демонстрации видео (с некачественным звуком и изображением), предлагает скучные задания, игнорирует вопросы и комментарии студентов, говорит или пишет на доске слишком быстро³.

Все вышеперечисленные демотивирующие факторы актуальны и для практики преподавания русского языка как иностранного. Сегодня к личности преподавателя предъявляются расширенные требования, продиктованные новыми условиями существования и развития общества.

Таким образом, для повышения уровня мотивации иностранных студентов нового поколения к познавательной деятельности и снижения риска педагогических неудач вследствие влияния демотивирующих факторов, необходимо соблюдать несколько основных условий эффективного обучения русскому языку в вузе в современных реалиях:

1) наличие у преподавателя металингвистической (сквозной) компетенции, владение иностранными языками, знание реалий универсума «игреков», уверенное использование информационных технологий, высокая компьютерная грамотность, быстрая реакция, способность наладить плодотворное сотрудничество с обучающимися и ответить на любой вопрос, связанный с освоением языка и его функциями; соблюдение академического этикета (в общении, поведении и одежде);

2) формирование позитивного имиджа страны изучаемого языка и его носителей: лекции-презентации, организация встреч с лучшими отечественными студентами, участие иностранных обучающихся в международных студенческих съездах, форумах и фестивалях, проводимых на территории России, организация концертов, конкурсов, волонтерских акций, флешмобов, мероприятий, приуроченных к национальным праздникам, значительным датам в истории и культуре России.

3) постоянное обновление учебно-методических материалов (учебников и пособий, видеофильмов и аудиозаписей, карточек и картинок и т.д.); использование актуальных средств визуализации информации (анимированная презентация, скрайбинг, мем-арт и т.д.), адекватного оборудования для обучения аудированию и другим навыкам речевой деятельности;

4) эргономичная организация учебного пространства, проведение уроков на улице (open-air class), в музее, в театре; организация уроков-событий, или ивент-проектов (event-

class) с освещением в СМИ; рациональное распределение ролей в ходе занятия с учётом уровня владения русским языком (партнёры, наставники, коллеги, конкуренты, команда и т.д.);

5) вовлечение студентов в научную и общественную деятельность. Участие в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях, что даёт возможность студенту почувствовать уверенность в себе, в своих способностях к изучению русского языка и реализовать творческий потенциал, способствуя формированию инструментальной и интегративной мотивации.

Студенты нового поколения мобильны, амбициозны, нацелены на успех. Поэтому путь формирования положительной мотивации к изучению русского языка и повышения эмоциональной привлекательности предмета является наиболее продуктивным.

Примечания

¹ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971. 40 с.

² Dornyei Z. Teaching and Researching motivation. Harlow: Longman, 2001. P. 151.

³ Kikuchi K., Hideki S. Japanese learner's Demotivation to Study English: A survey study // JALT Journal. Vol. 31. No. 2. November 2009. P. 183–203.

Chureyeva O.A.,

Medical Academy named after S.I. Georgievsky
«V.I. Vernadsky Crimean Federal University»

MOTIVATION FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LEARNING IN THE FRAMES OF THE UNIVERSITY SYLLABUS

The present study examines some demotivating and motivating factors in second language learning, taking into account cognitive, social and cultural peculiarities of learners. The author pays special attention to the question of correlation and interaction of the concepts such as «motive», «stimulus», «interest», examined in the light of researched issue. Several innovative forms and methods of second language learning which can be used in the frames of university syllabus are proposed in this paper.

Keywords: generation Y, motivation, need, interest, motive, stimulus.

Шамрай Алиса Владимировна,

Центр русского языка и культуры Восточного института Школы региональных
и международных исследований Дальневосточного федерального университета, Россия,
alica15@mail.ru

МЕССЕНДЖЕРЫ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Социальные сети и мессенджеры могут стать новой средой для обучения русскому языку как иностранному: используя эти ресурсы для обучения мы создаем реальную коммуникацию, которая не ощущается учащимися как часть образовательного процесса. В данной статье автор хочет показать возможности использования мессенджеров в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: рки, русский язык как иностранный, мессенджеры как средство обучения, средства коммуникации.

Современный образовательный процесс невозможен без широкого применения новых информационных технологий. Интерактивность в обучении является одним из основополагающих принципов современного образования. Ещё недавно, говоря об информационных технологиях, мы представляли работу учащегося с определенными информационными ресурсами посредством использования компьютера. Но за последнее десятилетие, помимо

компьютеров, в нашу жизнь вошло большое количество гаджетов: мобильные телефоны, смартфоны, планшеты.

Современные гаджеты используются учащимися прежде всего в развлекательных целях и в целях коммуникации на расстоянии. Использование же мобильных устройств в образовательных целях, в отличие от других технических средств обучения, в последние годы только начинает набирать обороты, но на сегодняшний день невозможно говорить об их полноценном применении в образовании. Автора статьи интересует использование мобильных устройств в целях обучения русскому языку как иностранному. Обучение иностранному языку в целом и русскому языку как иностранному в частности предполагает непрерывность, диалогичность и интенсивность образовательного процесса. Современные мобильные устройства отвечают всем этим требованиям: в современном мире они являются средством связи, находящимся около человека 24 часа в сутки, позволяющим вступать в коммуникацию в любое время и в любой точке мира.

Существуют разные способы использования мобильных устройств в обучении русскому языку как иностранному. Во-первых, это использование различных мобильных приложений, помогающих в изучении языка: словарей, тренажеров по лексике и грамматике. Таких приложений немного, если сравнивать с приложениями, созданными с целью изучения пользователями мобильных устройств английского языка, качество этих приложений также нуждается в доработке. Во-вторых, мобильные устройства могут быть использованы в образовательных целях для создания новых моделей обучения, связанных с расширением среды обучения русскому языку как иностранному. Новой средой для обучения русскому языку как иностранному могут стать социальные сети и мессенджеры. Общение в мессенджерах и социальных сетях в последние годы стало неотъемлемой частью жизни людей, используя эти ресурсы для обучения русскому языку как иностранному мы не моделируем ситуацию речевого общения, а создаем реальную коммуникацию, которая не ощущается учащимися как часть образовательного процесса.

В последние несколько лет достаточно распространенной стала практика создания сетевого чата для общения преподавателя со студентами своей группы. Обычно такой чат создается преподавателем с целью передачи студентам различного рода организационной информации и своевременного реагирования на возникающие у студентов затруднения, связанные с проживанием и обучением в стране изучаемого языка. Однако при этом часто без внимания остается тот факт, что мессенджеры дают широкие возможности для моделирования ситуаций реальной коммуникации. Очень важно начать использовать эти возможности на этапе адаптации студента в новой языковой среде, когда общение затруднено не только отсутствием навыков и умений коммуникации на изучаемом языке, но и психологической блокадой.

Работа в мессенджере не должна быть стихийной со стороны преподавателя РКИ: речевые модели, используемые преподавателем, должны быть простыми и понятными для студентов, соответствовать учебному плану и отвечать целям и задачам обучения. Использовать мессенджер как средство обучения необходимо непрерывно и последовательно, при этом студенты не должны ощущать, что преподаватель продолжает образовательный процесс посредством мессенджера. При дистанционном общении большую роль играет положительная мотивация со стороны преподавателя: любое речевое высказывание студента в чате, независимо от используемой им языковой системы (изучаемый язык, смайлы, гифки, картинки, язык-посредник), не должно оставаться без внимания преподавателя. Ощущение того, что студент смог достичь коммуникативной цели и был услышан собеседником, способствует снятию психологической блокады и вступлению в коммуникацию на изучаемом языке.

Студенты, начинающие изучать иностранный язык, сталкиваются с необходимостью закрепления новых лексических единиц и грамматических моделей посредством использования их в коммуникации. Однако далеко не всегда студенты имеют возможность использовать изученную на занятиях лексику и грамматику вне стен университета. И здесь большим

подспорьем для преподавателя может стать сетевой чат. Кроме того, чат позволяет автоматизировать восприятие и воспроизведение графического образа слова, способствуя не только устной, но и письменной коммуникации. Функция мессенджеров, позволяющая преподавателю сделать запись звучащей речи, помогает формированию у студентов навыков аудирования.

Автор статьи хотел бы поделиться своим опытом работы в сетевом чате на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете Центра Русского языка и Культуры ДВФУ.

После изучения вводно-фонетического курса преподаватель предлагает студентам создать групповой чат в том или ином мессенджере (наиболее удобными для этих целей в России являются WhatsApp и Viber). Преподаватель создает группу в мессенджере и начинает общение со студентами, призванное отработать введенные на первом занятии формулы знакомства и приветствия. Приведем пример общения автора статьи со студентами гуманитарной группы подготовительного факультета:

Преподаватель: «Здравствуйте, группа 17-г. Это наш чат. Я ваш преподаватель. Меня зовут Алиса Владимировна. Как вас зовут?»

Студентка: «Здравствуйте, меня зовут Казини Милоравелл».

Преподаватель: «Очень приятно, Казини».

Студентка: «Здравствуйте, меня зовут Чень Чжибан. Русское имя – Дима».

Преподаватель: «Очень приятно, Дима».

Позже преподаватель снова мотивирует студентов к общению: *«Добрый вечер! Как дела?»*. Обычно студенты, начинающие изучать русский язык, легко и с большим интересом вступают в коммуникацию с преподавателем и с другими студентами из группы в мессенджере. Задачей преподавателя является поддержание у студентов интереса и желания общаться. Конечно, на начальном этапе обучения присутствует элемент частично подготовленной, искусственной речи преподавателя при общении со студентами, но со временем речь становится всё более приближенной к спонтанной речи в условиях естественной коммуникации.

Очень важно не поправлять студентов, а приводить правильные речевые образцы в форме естественного общения (например, в форме переспроса или обращения к другому участнику чата):

Преподаватель: «Добрый вечер! Я читаю книгу, а что вы делаете?»

Студент: «Здравствуйте. Я готовить обед и смотреть телевизор».

Преподаватель: «Вы готовИТЕ обед и смотрИТЕ телевизор?»

Студент: «Да, я готовлю обед и смотрю телевизор».

Преподаватель: «А Рона тоже готовИТ обед и смотрИТ телевизор?»

Студентка: «Нет, я слушаю музыку».

На начальном этапе преподаватель постоянно мотивирует студентов на вступление в коммуникацию в чате, позже студенты привыкают к этой среде общения и свободно используют её не только для общения с преподавателем, но и для коммуникации с другими студентами группы. Если во время этого общения студенты не допускают ошибок или сами поправляют друг друга, то преподаватель может временно занимать позицию наблюдателя.

Студентка 1: «Ребята, скажите, пожалуйста, какое завтра расписание?»

Студентка 2: «Завтра два пара русского языка и история».

Студент: «Завтра две пары русского языка ☺, потому что пара – она».

Студентка 2: «Ой, это моя ошибка. Спасибо, Алдриан».

В такой ситуации вмешательство преподавателя в диалог с акцентированием ошибки студентки может привести к тому, что студентка больше не захочет вступать в коммуникацию в чате, стесняясь своих ошибок. Однако преподаватель может закрепить правильную модель позже, например, если на следующий день спросит: *«Доброе утро, все помнят, что сегодня у нас две пары русского языка?»*. Кроме того, ошибки учащихся в чате позволяют преподавателю понять, какие темы были плохо усвоены учащимися, и, при необходимости, повторить эти темы в рамках учебных занятий.

Важно понимать, что общение в чате должно носить исключительно позитивный характер, любые проблемы, возникающие между собеседниками и не касающиеся изучения русского языка или общих организационных вопросов, должны решаться в личной переписке и не выноситься на обозрение всей группы в чате, чтобы сохранить у студентов желание пользоваться чатом и вступать в коммуникацию.

Наоборот, вопросы, касающиеся трудностей, возникающих у студентов в процессе изучения языка, и общие организационные вопросы, лучше переносить из личной переписки в общую, так как затруднения, возникающие у одного из студентов группы, могут быть и у других студентов. Например, в личной переписке студентка говорит преподавателю, что не понимает разницу между словами «ничего» и «нечего». В общем чате преподаватель спрашивает: «Здравствуйте, а вы знаете, чем отличаются слова «ничего» и «нечего»? Это одинаковые слова? Как мы их используем?». Хочется отметить, что студенты обычно с радостью отвечают на подобные вопросы в чате, начинают приводить примеры использования слов, просят преподавателя объяснить. Автор статьи сталкивался с тем, что к концу учебного года студенты не только отвечают на подобные вопросы в чате, но и находят и присылают картинки или ссылки, разъясняющие данное языковое явление.

Таким образом, мессенджеры, используемые как вспомогательное средство обучения, дают преподавателю широкие возможности для работы со студентами вне аудитории. Принцип «в любое время в любом месте» очень важен при изучении иностранного языка. Студенты всегда чувствуют поддержку преподавателя и других студентов, понимают, что не остаются один на один с новыми языковыми реалиями, что у них всегда есть возможность вступить в коммуникацию на изучаемом языке. Трёхлетний опыт автора статьи в использовании мессенджеров как вспомогательного средства обучения на подготовительном факультете показал, что этот метод работы является эффективным и, при правильной организации работы, приносит хорошие результаты.

Shamrai Alice V.,

The Center of Russian language and Culture of the FEFU Institute of Oriental Studies – School of Regional and International Studies (SRIS)

THE MESSENGERS LIKE SUPPORTING MATERIALS OF THE TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS OF THE PREPARATORY FACULTY

Social networks and messengers can be a new environment for the teaching of Russian as a foreign language: using the resources for teaching we can create the real communication which won't be perceived by students as a part of the educational process. The author of this article wants to show possibilities of using the messengers during the teaching process of the Russian as foreign language

Keywords: the Russian as foreign language, the messengers are like supporting materials, methods of communication

Шантурова Г.А.,

Государственный институт русского языка им.А.С. Пушкина, Россия,
shangalina@yandex.ru

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В данной работе рассматриваются некоторые вопросы нейродидактики, связанные с изучением русского языка как иностранного в китайской аудитории. Отмечается, что нейродидактический подход, опираясь на ла-

латеральную специализацию полушарий, позволяет построить оптимальную систему эффективного обучения, учитывающую нейропсихологические особенности данного контингента обучающихся.

Ключевые слова: нейродидактика; межполушарная асимметрия; когнитивный стиль.

Среди новых технологий, методов и подходов в преподавании иностранных языков, направленных на повышение эффективности обучения, особое место сегодня занимают те, которые не только учитывают современные достижения нейронаук, исследующих нейрофизиологические и нейропсихологические процессы усвоения иностранных языков, но и адаптируют их к процессу обучения. Интерес к данной проблеме привел к возникновению нового междисциплинарного направления – нейродидактики, на основе которой в настоящее время разрабатываются эффективные методы обучения, основанные на самых передовых достижениях в области исследований деятельности мозга.

Термин «нейродидактика» был предложен профессором математической дидактики Педагогического института Фрайбурга Герхардом Прайсом в 80-х гг. XX в. Г. Прайс рассматривал нейродидактику как направление, осуществляющее междисциплинарную интеграцию в изучении общих закономерностей обучения, преподавания и научения.

Объединив в себе нейронауки, педагогику и психологию, нейродидактика «не только разрабатывает вопросы организации условий эффективного обучения, основанных на результатах исследований функционирования структур головного мозга и нервной системы»¹ но и обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение обучаемого и индивидуализацию процесса обучения.

В настоящее время в теории и практике преподавания РКИ активизируются поиски новых подходов к обучению, ставится задача определить способы и приемы учебной деятельности, которые будут учитывать индивидуально-типические особенности обучающихся. Использование знаний об индивидуальных особенностях мозговой организации высших психических функций дает возможность построить оптимальную систему обучения, опирающуюся на функциональную асимметрию полушарий головного мозга.

В современной методике преподавания иностранных языков проблему обучения иностранным языкам с учетом латеральности учащихся в своих исследованиях рассматривали многие отечественные и зарубежные ученые (Б.С. Котик, Т.И. Мелентьева, И.М. Румянцева, Е.А. Смирнова-Бауер, Т.В. Черниговская, Б. Л. Ливер и др.), психологически обоснованы системы обучения с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга², рекомендованы модели обучения, учитывающие латеральную асимметрию полушарий головного мозга.

Мы полагаем, что нейродидактический подход может дать принципиально новые решения проблемы обучения русскому языку как иностранному и должен занять особое место в этноориентированном обучении китайских студентов. Большинство исследований, посвященных обучению РКИ студентов из Китая, основывается на этнолингводидактике с учетом этнопсихологических факторов, этнокультурных особенностей и менталитета этого контингента обучающихся (Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева, Н.Г. Большакова, Т.Е. Владимирова, И.А. Пугачев, Чжао Юйцзяна и др.). Использование нейродидактического подхода позволит обобщить и обосновать на основе знаний и современных исследований нейронаук этнопсихологические, этнокультурные, этнообразовательные и этнолингвистические особенности обучаемых. Это поможет разработать не только этноориентированные методики, опирающиеся на нейропсихологические, нейрофизиологические и нейролингвистические исследования в области обучения иностранным языкам с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга, но и организовать учебный процесс с учетом закономерностей каналов восприятия, с опорой на ведущие репрезентативные системы при восприятии информации, ее переработке и рефлексии.

Опираясь на теоретические результаты исследований ученых – психологов, дидактиков, ведущих методистов, исследовавших аспекты данной проблемы, а также на собственный практический опыт, мы выделяем следующие особенности китайских студентов, которые необходимо учитывать при нейродидактическом подходе в обучении РКИ.

а) Латеральный профиль.

Учитывая исследования в области дифференциальной психофизиологии, доказывающие тесную связь индивидуальных различий человека с функциональной асимметрией полушарий головного мозга³, мы считаем определение латерального профиля ведущим при нейродидактическом подходе в этноориентированной методике.

Иероглифическая система письма, наличие тоновой системы в китайском языке, холистическое мышление позволяют говорить о доминировании правополушарного мышления у китайцев, а именно о функциональном типе латерализации, проявляющемся у носителей иероглифической письменности⁴. Кроме того, научные утверждения ученых в области гуманитарных наук о метафоричности китайского сознания получают обоснование в современных нейролингвистических исследованиях, которые экспериментально подтверждают, что «для понимания метафор и идиом главная роль принадлежит правому полушарию. Правое полушарие – возможный носитель метафорического (архаического, мифологического, "комплексного") сознания – помнит идиомы и необходимо участвует в дешифровке метафор, пользуясь при этом не поэлементным, лингвистическим анализом, а целостным, комплексным, гештальтным восприятием⁵.

С позиции нейродидактического подхода можно сделать следующий вывод, который выступает в качестве определенного педагогического условия, обеспечивающего успешность обучения, при проектировании и организации учебного процесса: для повышения эффективности и результативности обучения китайцев русскому языку как иностранному важно учитывать доминантность правого полушария. Учет этого фактора может служить основанием для создания благоприятных условий обучения китайских студентов РКИ. Так, например, следует принять во внимание тот факт, что для китайских студентов большую сложность представляет морфология, чем синтаксис, поскольку холистическое мышление и целостное восприятие способствуют лучшему усвоению структуры предложений, они лучше воспринимают новый материал, находя при сравнении сходство.

На продвинутом этапе обучения мы рекомендуем синтетическое, экстенсивное чтение объемных аутентичных художественных текстов с пониманием и определением общего смысла.

б) Когнитивный стиль.

Опора на прежние знания и опыт учащихся – один из постулатов нейродидактики. «Человеческий мозг всегда функционирует в режиме связи прежнего опыта с новой ситуацией»⁶. Нейродидактический подход предполагает корреляцию между когнитивными стилями обучающихся и преподавателя, «стиль педагога должен быть адекватен психофизиологическим проявлениям ученика»². Полезависимость и образнодейственность китайского когнитивного стиля определены латеральным профилем, который в значительной степени обуславливает этнопсихологические особенности и когнитивный стиль обучающихся.

При правополушарной доминантности быстро формируется оперативная память. Нейронауки связывают это с особенностями ментальных процессов, которые позволяют достаточно быстро устанавливать связи на стадии восприятия и закрепления, но так как кратковременная память не обеспечивает прочности хранения информации, то у китайских учащихся возникают определенные проблемы с долговременной памятью. Нейродидактический подход позволяет решить эту проблему, используя открытия нейронаук. Экспериментально установлено, что гормон дофамин способствует запоминанию информации и стимулирует долговременную память. Уровень дофамина связан с *амигдалой*, которая регулирует уровень мотивации и эмоциональный фон. Следовательно, повысив мотивацию и создав позитивную, эмоциональную атмосферу занятий, мы можем влиять на механизмы памяти.

Все вышесказанное убеждает нас в том, что формирование учебных групп иностранных студентов при изучении русского языка должно происходить на основе сходства когнитивных стилей студентов. Наш опыт показывает, что учебный процесс, построенный на ос-

нове нейродидактического подхода в монокультурных группах, позволяет китайским обучающимся добиться значительных успехов в овладении русским языком как иностранным.

Примечания

¹ Куликова О. В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению // Вестник МГЛУ. 2014. № 14 (700). С. 107–114.

² Потанов А. С. Психологическое обоснование системы обучения с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга: дис. ... д-ра психол. наук / Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. М., 2002. 403 с.

³ Москвин В. А., Москвина Н. В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М.: Изд-во ИСЭ. 2010. С. 272.

⁴ Меленьтьева Т. И. Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга / науч. ред. Н. К. Корсакова. М.: КРАСАНД, 2010. С. 176.

⁵ Черниговская Т. В., Деглин В. Л. Метафорическое и силлогистическое мышление как проявление функциональной асимметрии мозга // Ученые записки Тартуского Университета: труды по знаковым системам. 1986. Вып. 19. С. 68–84. URL: <http://www.genling.nw.ru/Staff/Chernigo/publicat/metaphor.pdf>

⁶ Блейк С., Пејн С., Чошанов М. А. Использование достижений нейropsихологии в педагогике США // Педагогика. 2004. № 5. С. 85–90.

Shanturova G.A.,

associate Professor Pushkin State Russian Language Institute, Russia, Moscow

NEURODIDACTIC APPROACH IN ETHNO-ORIENTED MODEL OF OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In this paper, we consider some issues of neurodidactics associated with the study of Russian as a foreign language in the Chinese audience. It is noted that the neurodidactic approach, based on the lateral specialization of the hemispheres, makes it possible to construct an optimal system of effective learning that takes into account the neuropsychological features of this contingent of learners.

Keywords: neurodidactics; interhemispheric asymmetry; cognitive style.

Шах Султан Акифи,

атташе по культуре Посольства Исламской Республики Афганистан в Российской Федерации,
k_akifi@yahoo.com;

Братарчук (Бутова) Татьяна Витальевна,

ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»,
tvbutova@fa.ru

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСЛАМСКОЙ РЕСПУБЛИКИ АФГАНИСТАН И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности взаимодействия Исламской Республики Афганистан и Российской Федерации в области образования на современном этапе развития.

Ключевые слова: Республика Афганистан, Российская Федерация, образование, наука, реформы, развитие.

Россия стремится восстановить отношения со своими прежними союзниками. Развитию взаимовыгодных связей способствует и укрепление позиций России на международной арене, проявление самостоятельной внешней политики, успешная борьба против международного терроризма в Сирии. Россия для граждан прилегающих к Сирии стран предстает в образе защитника и миротворца.

Имеет место возрождение интереса к русскому языку в молодежной среде¹. Популярность русского языка способствует формированию спроса на изучение российских традиций и культуры². Так, русский язык вновь начал преподаваться в Кабульском государственном

университете, Кабульском политехническом университете, построенном Советским Союзом в 1973 году, Педагогическом университете имени профессора Раббани, в техникуме нефти и газа в городе Мазари-Шарифе, в Кабульском автомеханическом институте «Джангалак».

Все большую заинтересованность вызывает обучение непосредственно в России. Некоторые специалисты утверждают, что, несмотря на военные действия, советская сторона заложила ряд концептуальных основ в образовании афганских школьников, среди которых – желание учиться. За годы присутствия на территории Афганистана Советского Союза подготовку прошли более 100 тысяч граждан страны.

На современном этапе развития имеется ряд возможностей для подготовки афганских специалистов в России. Важно подчеркнуть, что Министерство образования и науки Российской Федерации ежегодно предоставляет места для граждан Афганистана для обучения на подготовительных факультетах, а также в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре. В 2017 году Министерство образования и науки РФ выделило Афганистану 300 мест для обучения на бюджетной основе, а на образовательном сайте зарегистрировалось более 2 500 человек³. Прогрессивная молодежь Афганистана видит себя активным участником деловых контактов с Россией в политической, торгово-экономической, культурной, образовательной, гуманитарной и других областях. Интересно, что обучение в России привлекает не только юношей, но и девушек. Специалисты связывают эту тенденцию с возрастанием роли женщин в афганском обществе. Так, согласно статистическим исследованиям министерства образования ИРА, 3,5 млн девочек посещают школы и медресе. Всего в Афганистане 8,5 млн школьников. 33% всех афганских преподавателей и 28% сотрудников министерства – женщины. Как сообщает сайт «Афганистан.ру», в Кабуле процент женщин среди преподавателей гораздо выше: 78%. По данным Правительства Афганистана, 1,3 тыс. женщин работают в афганской полиции и ещё 2 тыс. – в ВС Афганистана. 3,7 тыс. женщин работают врачами, ещё 800 ведут собственный бизнес. 32% государственных органов управления на уровне провинций возглавляют женщины. В Нижней палате парламента ИРА 68 женщин, в Верхней – 17. К 2018 году планируется довести количество женщин в госструктурах до 30%. Напомним, что нынешняя первая леди Афганистана Рула Гани известна высказываниями и инициативами, направленными на увеличение роли женщин в общественной жизни Афганистана.

В настоящее время многие, кто в свое время получал образование в России или в бывшем СССР, работают в Афганистане на высоких государственных постах. Отметим, что если раньше между теми, кто учился в странах запада, и в других регионах, имелась определенная разница, то сегодня она постепенно нивелируется и значение имеет только образование, квалификация и навыки. Таким образом, у молодежи, обучающейся в России имеются большие шансы вступить в интеллектуальную и профессиональную конкурентную борьбу с выпускниками вузов других стран.

В связи с вышеизложенным важна проблема выявления нереализованных резервов и возможностей для удовлетворения спроса в образовательных услугах. Это особенно актуально в связи с намерениями Правительства России расширять квоты на обучение для афганских граждан. Обучение афганских слушателей и студентов в российских университетах является серьезным социальным вкладом в стабилизацию ситуации в Афганистане и очень важным шагом, нацеленным на укрепление дружественных отношений между российским и афганским народами⁴.

От специалистов с высшим образованием зависит реализация крупных социально-экономических проектов, в которых в качестве инвесторов планируют выступить крупнейшие российские компании, такие как «РосСети», «Русгидро», «ТехноПромЭкспорт», «Силовые машины», РЖД и др. Российскому бизнесу, планирующему развивать экономику Афганистана, необходимо опираться на квалифицированный кадровый состав, в том числе сформированный из числа местного населения. Привлекательным для инвестиционных вложений Афганистан стал благодаря активной деятельности государства в социальных областях: в

обозначении системы по решению проблем беженцев, образовательной сфере. Много делается Правительством страны для повышения открытости органов власти, формирования основ демократии путем проведения реформы государственной администрации и модернизации органов управления экономикой. В связи с оптимизацией работы государственного аппарата необходимым становится внедрение в его систему инновационных технологий.

Страна в целом нуждается в восстановлении системы телекоммуникаций на всей ее территории. Интересно, что все положительные изменения четко фиксирует молодежная среда, которая стала считать привлекательным не только получение образования в рамках традиционных специальностей (медицинские работники, инженеры), но и в инновационных – на пике популярности сейчас информационные технологии и информационная безопасность.

Подобная тенденция укрепляется намерениями национальных компаний вкладывать средства в развитие коммуникаций на территории страны. Так, в начале 2017 года крупнейшая Афганская компания «Рошан»⁵ объявила, что начнет предоставлять услуги связи формата 4G. В планах руководства компании выход на лидерские позиции в предоставлении услуг связи по новому протоколу, что послужит развитию экономики как в частном, так и в государственном секторе.

Большим спросом на рынке труда в 2017 году пользуются специальности из следующих сфер:

- 1) Строительство – ощущается дефицит квалифицированных специалистов, как руководителей инфраструктурных проектов, так и разнорабочих;
- 2) Социальная сфера – сотрудники международных гуманитарных организаций и дипломатических ведомств, врачи, в том числе ветеринары и стоматологи;
- 3) Безопасность – профессионалы в частные охранные структуры и органы безопасности, а также военные специалисты и инструктора;
- 4) Сфера коммуникаций – сотрудники зарубежных средств массовой информации⁶.
- 5) Управление – особый дефицит ощущается в сфере управления проектами, экономикой, администрации и организации как в государственном и муниципальном аппарате, так и в частном секторе народного хозяйства.

Большую роль в обеспечении экономики и социальной сферы необходимыми специалистами играет функционирование Ассоциаций выпускников Советских и Российских ВУЗов. Подобные объединения проводят мониторинг социального продвижения и развития тех граждан своих стран, которые получили образования в СССР или в РФ. Специалисты утверждают, что их работа способствует укреплению имиджа отдельных университетов в России на международном рынке образовательных услуг. Ассоциации выпускников выступают проводниками между желающими получить образование в России и университетами. Они также являются своеобразными индикаторами спроса на образовательные услуги по определенным направлениям обучения. Многие университеты Российской Федерации активно сотрудничают с подобными Ассоциациями, участвуют в Форумах народной дипломатии.

Примечания

¹ *Алешина Л.Н., Зайцева И.А., Манукян Г.В.* Из страны «медведя с балалайкой» в мир русской культуры (разрушение стереотипов с помощью внеаудиторной работы с иностранными слушателями Подготовительного факультета // Муниципальная академия. 2017. № 2.

² *Нененко Ю.А., Воробьева Е.А., Логинова А.Д., Чахкиев Г.Г.* Процесс глобализации мировой экономики: тенденции и последствия // Научный поиск в современном мире: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / под ред. А.А. Кутаева и др. Махачкала: ООО «Апробация», 2015. С. 82–83.

³ *Кухтенкова Е.* Афганский студент: Буду учить русский, потому что родители учились в СССР [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2017/05/04/afganskij-student-budu-uchit-russkij-potomu-chto-roditeli-uchilis-v-sssr.html>.

⁴ *Сентюрин Ю.* Работать с Афганистаном не просто можно, а коммерчески интересно [Электронный ресурс]. URL: <http://afghanistantoday.ru/node/38414>

⁵ Телекоммуникационная компания «Рошан» была основана в 2003 году и за годы своего существования вложила в развитие телекоммуникационной инфраструктуры Афганистана более 600 млн. долларов. В компании работает более 1100 сотрудников, около 20% которых составляют женщины. По данным портала «Afghanistan.ru». URL: <http://afghanistan.ru/doc/110330.html>.

⁶ Работа и вакансии в Афганистане [Электронный ресурс]. URL: <http://hochusvalit.com/rabota/rabota-v-afganistane>.

Shah Sultan Akifi,

Cultural attaché of the Embassy of the Islamic Republic of Afghanistan in the Russian Federation;

Bratarchuk (Butova) Tatyana Vitalievna,

Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education
“Financial University under the Government of the Russian Federation”

FEATURES OF THE INTERACTION OF THE ISLAMIC REPUBLIC OF AFGHANISTAN AND THE RUSSIAN FEDERATION IN THE SPHERE OF EDUCATION

The article discusses features of interaction of the Islamic Republic of Afghanistan and the Russian Federation in the sphere of education at the present stage of development

Keywords: Republic of Afghanistan, Russian Federation, education, science, reforms, development.

Шевцова Анна Александровна,

РХТУ им. Д. И. Менделеева, Россия,
zn-spb@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПО ЭКОЛОГИИ)

В статье рассматривается вопрос о работе с медиапространством, использовании мультимедийных презентаций на занятиях по РКИ. На сегодняшний день возможность интеграции компьютерных и педагогических технологии в обучении РКИ является актуальной. На примере мультимедийных презентаций по теме «Экология» раскрываются основные возможности работы с презентацией на занятии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, гиперобраз, мультимедийная презентация, экология.

На сегодняшний день применение информационно-коммуникационных технологий является неотъемлемой частью процесса обучения РКИ. Необходимость применять эти технологии на практике обусловлена новым контингентом учащихся, который не мыслит себя без интернета и гаджетов. Для современного преподавателя важно не принимать к сведению существование этих технологий, а активно применять их на практике.

Исследователи современного образовательного процесса отмечают ряд характерных особенностей, связанных с реализацией принципов личностно-ориентированного и деятельностного подходов: направленность на активизацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся, формирование у них ответственности за результаты собственного обучения, развитие навыков критического и творческого мышления, формирование навыков работы в группе. Кроме этого отмечается изменение роли преподавателя, который должен направлять и поддерживать познавательную деятельность учащихся, а не служить для них единственным источником информации¹. Преподавателю важно быть центром информационного взаимодействия и носителем предлагаемого гиперобраза².

Развитие ИКТ и электронного обучения не может заменить реального взаимодействия учащихся и преподавателя, но оно может сделать образование более открытым и динамичным. Такой вид новых учебных заданий требует от преподавателя:

- четкой формулировки заданий, иначе учащиеся легко отвлекаются и теряют цель задания;
- большей подготовки к занятию, т.к. процесс обучения становится более творческим и им труднее управлять³.

Некоторые исследователи считают, что с появлением планшета и ноутбука на занятии авторитет учебной книги падает⁴. В наше время учебная книга получает новую форму, ее электронный аналог в планшете во многом облегчает жизнь ученикам, т.к. легче по весу и делает возможным сопричастность миру современных технологий на каждом уроке (не только на информатике). Может быть, единственным носителем знания печатная книга и не будет, но она точно является основным источником информации, т.к. электронная книга – это лишь ее точная копия.

Компьютер как средство технической поддержки педагогических технологий предназначен для индивидуального использования с целью обработки информации, предложенной преподавателем в виде различных программ. Такие программы сейчас являются мультимедийными, т.е. соединяющими все виды информации: текстовую, графическую, звуковую, видео.

С опорой на тексты и мультимедийные материалы можно совершенствовать навыки владения русской речью в четырёх видах речевой деятельности. Мультимедиа (ММ) включает в себя некоторый набор медиафайлов (МФ). Пользователь может прослушать или выключить дикторский текст, просмотреть или выключить видеофрагмент. Кадры МФ должны соответствовать тексту. В учебном пособии проф. А.В. Тряпельникова приведены следующие формулировки заданий⁵.

Формулировки заданий, используемые при работе с ММ:

1. Слушаем и смотрим ММ, затем читаем текст на ту же тему на листе, создаем свой текст, выступаем диктором своего текста.
2. Читаем текст на листе, смотрим и слушаем ММ, сравниваем, какие сведения отсутствовали в бумажном тексте или в ММ по сравнению с печатным текстом.
3. Работаем со слайдами ММ (картами, портретами, картинами): смотрим, обсуждаем, рассказываем.
4. Говорим о соответствии слайда и звучащего дикторского текста.
5. Слушаем диктора ММ, глядя в бумажный текст, подчеркивая слова в тексте, которые слышим.
6. Работаем с видео: что услышали, что поняли?
7. Смотрим видео через сноску в Интернете, получаем дополнительную информацию для подготовки к докладу, сообщению.
8. Готовим доклады по ММ, используя имеющиеся МФ.
9. Любуемся произведениями искусства, отдыхая и настраивая себя на восприятие русского языка и культуры.

Таким образом, основой обучения является не сама информация задания, а личностная деятельность учащихся по переработке этой учебной информации и преобразованию ее в собственное высказывание. В этих заданиях деятельностный подход преобладает над информативным.

На наш взгляд, материалом для создания мультимедийной презентации может стать фрагмент интервью.

Любой учебник предполагает дополнительные материалы. Ими могут стать иллюстрации, статьи журналов, песни, фрагменты видеофильмов и т.д. Учебники вводят страноведческие сведения через аутентичные тексты: билеты, театральные афиши, документы и пр. Такая работа расширяет сведения студента о культуре страны и, по словам А. А. Акишиной, «выводит студента из мира учебника в мир реального языка»⁶. Уже на начальном этапе обучения студент должен почувствовать, что иностранный язык не предмет изучения, а источник получения информации. Всем этим требованиям отвечают мультимедийные материалы,

размещенные в формате Power Point. Создание преподавателем такого гиперобраза начинается с выбора темы. Выбор темы производится при максимальном учете интересов студентов. Многих студентов интересуют темы о защите окружающей среды и экологии планеты, год экологии в России, отношение россиян к этим проблемам и т.д. Студенты-иностранцы с удовольствием читают, слушают и говорят на эти темы по-русски, независимо от уровня владения языком. Такой интерес к материалу объясняется его аутентичностью, современностью и актуальностью.

Из различных видеоматериалов нами было выбрано интервью и его разновидность – пресс-конференция, как возможность из первых уст узнать мнение и суждение по той или иной проблеме, волнующей современную Россию, и на основе услышанного самим сделать обобщения. Такая работа является трудной, но наиболее актуальной. Фрагмент интервью не должен длиться более 4–5 минут. Используется только фрагмент интервью, который является темой беседы на уроке и мотивирует к разговору и обсуждению. Трудность заключается в том, что речевые единицы превышают изученный материал и даются преподавателем целым списком перед прослушиванием или же записываются по ходу обсуждения. Наиболее интересные интервью дают ученые, писатели, артисты, танцоры, спортсмены.

Фрагмент интервью является темой беседы на уроке и мотивирует к разговору и обсуждению. Такая тема для обсуждения может использоваться на любом этапе урока: в начале, в середине, в конце. В начале урока она может создавать установку для организации внимания учащихся; в середине урока, когда требуется переход от одной темы к другой, таким своеобразным мостиком – переходом может служить информация фрагмента интервью; и в конце урока, когда новый материал уже объяснен, для выхода в речь можно использовать фрагмент беседы. При использовании фрагментов видео задание должно быть четко сформулировано, иначе внимание студента рассредоточится. В данном случае беседа с журналистом (ответы на вопросы) служит материалом для обобщения информации и последующей ее передачи в виде монологического высказывания в устной или письменной форме. Чтобы ускорить процесс обобщения, вопросы заранее записываются учащимися, а в завершении презентации предъявляются повторно и озвучиваются диктором. В презентацию может быть помещена аудиозапись интервью, текст интервью, фотографии по теме, которые будут использованы для самостоятельного составления рассказа. В качестве контроля может быть дано задание составить рассказ по теме и затем сделать совместный проект об отношении к этой проблеме на родине учащихся.

Создание такого рода презентаций требует от преподавателя большой подготовительной работы.

Примечания

¹ *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2000. 271 с.

² *Тряпельников А.В.* Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М.: ИРЯ им.А.С. Пушкина, 2014. 80 с.

³ *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить М.: Русский язык. Курсы, 2002. 255 с.

⁴ *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологии гипермедиа: дис. ... д-ра пед. наук / РУДН. М., 2006. 285 с.

⁵ *Тряпельников А.В.* Указ. соч. С. 68.

⁶ *Акишина А.А., Каган О.Е.* Указ. соч. С. 240.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE LANGUAGE ENVIRONMENT

The article is devoted to the development of teaching Russian as a foreign language in electronic format. Today the integration of computer and educational technology in the teaching is relevant. For example multimedia presentations on the theme "Ecology" reveals the basic features of in-class presentation.

Keywords: russian as foreign language, hyper imag, Power Point, ecology.

Шетэля Виктор,
Московский педагогический государственный университет, Россия,
szetela@mail.ru

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ «СЕМЬЯ» – «RODZINA» В КУРСЕ РКИ ДЛЯ ПОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается содержание курса РКИ для польских учащихся по теме «Фразеология русского языка». Рассматриваемая в сравнительно-сопоставительном плане тема эффективно усваивается на примерах фразеологизмов с общим значением «семья» – «rodzina» в русском и польском языках. Эти же доминантные слова могут быть компонентами, с помощью которых строится фразеологическое выражение. В связи с разработкой этой темы необходимо вспомнить историю изучения фразеологизмов славянских языков, принципы выделения в каждом из них «общих» для славянских языков выражений. Эта проблема тесно связана с проблемой отбора в русском и польском языках фразеологизмов-аналогов, которые могут послужить материалом для учебной практики. Особый интерес могут вызвать т.н. межъязыковые омонимы, т.е. единицы близкие или идентичные по форме, но семантически отличающиеся в русском и польском языках.

Ключевые слова: межъязыковой омоним, префиксально-суффиксальный, фразеологическая единица (ФЕ), эквивалентный элемент.

В статье рассматривается один из вопросов обширной проблематики, имеющей прикладное значение для преподавания русского языка иностранным учащимся. Лексико-фразеологический фонд русского языка дает возможность польским учащимся опереться при его изучении на родной язык. Данная проблематика входит в группу проблем о значимых единицах в системе обучения русскому языку как иностранному. На первый план выдвигается проблема отбора этих единиц в учебных целях, поскольку «Необходимость специального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие любой национальной культуры, остро ощущается во всех случаях кросс-культурной коммуникации...»¹.

Таким образом, во главе угла проблематики стоит проблема отбора в русском и польском языках учебных фразеологических единиц, которые при сравнении с фразеологизмами родного (польского) языка учащегося наиболее полно иллюстрировали бы специфику русского языка.

Вероятно, русское слово *семья* – польское *rodzina* определяет значение ФЕ в целом, и определяет само себя в ФЕ как возможный ее компонент.

В последнем случае желательно учитывать определенную омонимичность слова *семья* по отношению к близкому по форме польского слова *siemię* – ‘семя’ и в этом же плане учитывать польское слово **rodzina**, переводимое в русском языке словом **семья**. Русское слово **родина** обозначается в польском языке словом **ojczyzna**, т.е. ‘родина’, ‘отечество’.

Наиболее полный перечень подобных слов, которые тождественны или близки к формальному тождеству, но различны по значению, можно посмотреть в словаре И. Козелевского².

Статья В.В. Виноградова «Об изучении общего лексического фонда в структуре славянских языков» (1946 г.) является одной из первых работ по тематике «общих» фразеологических единиц. В статье было отмечено: «не менее важное значение для славянской филологии имеет вопрос о междуславянской или общеславянской лексике, терминологии и фразеологии, относящихся к сфере основных понятий культуры и цивилизации ...»³. Ученый отмечает здесь проблему синхронного и независимого функционирования в каждом из славянских языков тождественных единиц, доставшихся каждой из языковых систем в наследство не только от праславянского периода развития языков, но и от более близкого нам времени.

Можно предположить, что в структурном плане каждая из единиц в сопоставляемых языках представляет собой «бичлен», характеризующийся межъязыковым совпадением компонентов его составляющих. Подразумевается здесь не только совпадение по количеству компонентов, составляющих оборот, также подразумевается здесь план тождественного фонеморфологического оформления каждого из этих компонентов соответственно законам каждого из языков.

Фразеологическая единица фонда русского или польского языка представляет собой, как известно, разнообразную по типу и степени семантической слитности единицу (сращение, единство, сочетание, выражение), функционирующую в языке подобно отдельному слову. Вспомним, что, по Н.М. Шанскому, фразеологический оборот – «это воспроизводимая единица языка из двух или более ударных компонентов словного характера, целостная по своему значению и устойчивая в своем составе и структуре»⁴. Пословица и поговорка также близки к ФЕ именно по этим показателям.

Здесь, вероятно, можно отметить определенное противоречие: с одной стороны, мы должны заниматься ФЕ как целостной конструкцией с одним значением, а с другой – пристальное внимание следует уделять семантике и морфемному строю отдельных его компонентов. Однако такой подход важен, поскольку сопоставительное рассмотрение семантической и стилистической ценности целой ФЕ будет зависеть во многом от качества каждого из составляющих ее элементов. Впрочем, именно эти элементы могут создать трудность для понимания фразеологической единицы иностранным учащимся. Понятно, что ошибочно может быть воспринимаемо целое выражение как таковое. Вполне естественно, что словный компонент (элемент) фразеологизма может строиться в каждом языке из свойственных этим языкам префиксально-суффиксальных эквивалентных элементов (напр.: *при-* и *przy-*). Каждый словный компонент фразеологизма может, кроме того, быть, во-первых, «общим», но не совпадать в плане семантики (межъязыковые омонимы), а во-вторых, здесь могут употребляться эквивалентные фонемы (графемы) и служебные слова, т.е. несовпадающие, употребляемые лишь аналогично в той же функции и в той же значимой позиции внутри фразеологизма другого близкородственного языка.

Эквивалентность или даже перевод может иметь место и в случае прямого несовпадения стержневых слов, напр.: **насыпать соль на хвост** звучит в польском так же, как в русском, за исключением слова *хвост*, ср.: **nasypać sól na ogon** (хвост – ogon).

Понятно, что при внешней схожести единиц имеет иногда место расхождение в целостной семантике. Указанная выше единица в русском языке обозначает «сделать кому-либо неприятность»⁵, а в польском – «нереальность, невозможность поймать что-либо»⁶.

В данном случае межъязыковая смысловая дифференциация мотивирована целостным смыслом, исходящим от ФЕ как целостной конструкции.

Иногда лишь одно омонимическое слово может определить смысловую дифференциацию ФЕ в каждом из языков.

Недоразумения могут возникнуть даже в очевидных для перевода словосочетаниях: **близкая, далекая семья** – *bliska, daleka rodzina*; **хорошая, плохая семья** – *dobra, zła rodzina*; **член семьи** – *członek rodziny*; **царская, королевская семья** – *królewska, carska rodzina*. На стыке переносных значениях, напр.: **семья языков** – *rodzina językowa*, **семья народов** – *rodzina narodów*. Отметим разность в употреблении предлогов, напр.: **жить в семье** – *żyć*

przy rodzinie, **принять в семью** – przyjąć do rodziny. Смысл выражения тот же, и в русском, и в польском языке, но разница в том, что выражение создано из «собственных» слов, напр.: **содержать семью** – utrzymywać rodzinę (проблема в префиксах **со-** и **и-**, потому что самые основы слов **содержать** от **держать**, которое переводится как trzymać).

Если перейти к паремиологии, то, например, русская поговорка **больше баб в семье, больше греха** имеет соответствие в польской поговорке *Im więcej w rodzinie kobiet, tym więcej zwady*. Отметим соответствие – семья – rodzina, но не грех, а *zwada* – «ссора».

Из всех представленных здесь выражений, возможно, лишь избранные представляют интерес для современной фразеологии русского и польского языков. Только некоторые могут быть использованы в практике обучения русскому языку польских учащихся. Вероятно, все время должен происходить поиск наиболее иллюстративных единиц подобного рода.

Примечания

¹ *Мамонтов А.С., Морослин П.В.* Коммуникация в сфере рекламы как одна из форм диалога культур (на материале русско-вьетнамских сопоставлений) // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2016. № 3. С. 18.

² *Kozielewski I.* Słownik wyrazów o podobnym brzmieniu a odmiennym znaczeniu w języku rosyjskim i polskim. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1959. 100 s.

³ *Виноградов В.В.* Об изучении общего лексического фонда в структуре славянских языков // Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. С. 43–46.

⁴ Современный русский язык. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов: в 3 ч. Ч. I: Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н.М. Шанский, В.В. Иванов. М.: Просвещение, 1981. С. 68.

⁵ *Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В.* Опыт этимологического словаря русской фразеологии. М.: Русский язык, 1987. С. 87.

⁶ *Skorupka S.* Słownik frazeologiczny języka polskiego. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1974. Т. II. S. 164.

Szetela Victor,
Moscow State Pedagogical University

PHRASEOLOGISMS WITH THE MEANING “FAMILY” – “RODZINA” IN THE RFL(RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE) COURSE FOR THE POLISH LEARNERS

The article reviews the content of the RFL course for Polish learners on the topic “Phraseology of the Russian language”. The topic, reviewed in comparative terms is effectively understood through the examples of phraseological units with the general meaning of “family” – “rodzina” in Russian and Polish languages. These same dominant words can be the component that helps in the formation of a phraseological expression. In connection with the elaboration on this topic, it is necessary to recall the history of study of the phraseological units of the Slavic languages, the principles of distinguishing in each of the terms “common” for the Slavic languages. This problem is closely related to the problem of selecting analogues in Russian and Polish languages that can serve as a material for educational practice. A special interest can be caused by the so-called Interlingual homonyms, i.e., units that are close or identical in form, but semantically different in Russian and Polish languages.

Keywords: Interlingual homonym, Prefixal-suffixal, Phraseological unit (PE), Equivalent element.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КУРСЕ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы учащихся в курсе научного стиля речи на предвузовском этапе в условиях сокращённых сроков обучения.

Ключевые слова: научный стиль речи, самостоятельная работа, сокращённые сроки обучения.

Вопросы организации самостоятельной работы учащихся подготовительных отделений российских вузов в настоящее время требуют внимательного рассмотрения и тщательной разработки.

Подготовка будущих специалистов для зарубежных стран – одно из главных направлений в современном российском образовании. Большинство будущих специалистов, которые в данный момент обучаются в российских вузах, получают высшее образование на русском языке.

Как известно, в настоящее время по разным причинам сокращается время обучения на подготовительном отделении вузов. Будущие студенты приезжают в Россию в конце октября – в ноябре, поэтому 7-8 месяцев – обычные сроки обучения на подготовительном отделении для групп учащихся из дальнего зарубежья. Следовательно, сроки изучения профильных предметов сокращаются, оказываются недостаточными для нормального усвоения. У преподавателей русского языка и научного стиля речи мало времени для подготовки учащихся к восприятию профильных предметов на русском языке.

Как правило, на первые недели обучения в российском вузе приходится также время психологической и языковой адаптации, поэтому в таких условиях подготовить учащихся к восприятию профильных предметов очень сложно.

Некоторое если не решение проблемы, то снижение её остроты возможно путём использования интенсивных методов преподавания языка специальности: изучение максимально возможного объёма языкового материала за отведённое время, а также – правильно организованной самостоятельной работы учащихся.

Мотивация студентов на этом этапе, как правило, достаточно высока, у них есть желание как можно быстрее освоить русский язык. Профильные предметы также не являются новыми для них: они изучали их в своей стране на родном языке.

Отбор учебного материала – очень важная составляющая учебного процесса на этом этапе. Занятия идут параллельно с курсом русского языка общего владения, однако учащиеся, например, ещё знакомы не со всеми падежами, но они знают, что в русском языке есть 6 падежных форм и психологически готовы к усвоению какого-то значения пока не изученной падежной формы, важной для научного стиля речи, профессиональной коммуникации будущих студентов.

Среди форм презентации нового учебного материала необходимы таблицы, схемы, а также самые разнообразные формы наглядности, на основе которых можно было бы учить монологической речи на научные темы. Монологическая речь, как правило, вызывает большие трудности на этом этапе.

Система упражнений и заданий для самостоятельной работы должна быть направлена на усвоение и тренировку профессиональной и специальной лексики, базовых конструкций научного стиля речи русского языка, а также – на развитие навыков аудирования звучащей научной речи и навыков монологической речи.

Каждый профиль обучения предполагает свои материалы, учебные пособия, разработки и т.д. Имеющиеся пособия для будущих медиков, инженеров в большинстве случаев уже

выполнены с учётом чёткого отбора лексики предметов, базовых конструкций научного стиля. Материалов для будущих студентов гуманитарных направлений мало, в них не представлена единая целостная система отбора материала, в первую очередь лексического. Это касается, на наш взгляд, преподавания, например, обществознания.

Организация самостоятельной работы также является очень важной составляющей интенсивного подхода к преподаванию научного стиля речи. Здесь можно говорить как о создании пособий традиционного типа, так и о разработке компьютерных программ, мобильных приложений, которые активно используются во многих странах в процессе изучения иностранных языков. Использование этих средств очень эффективно на стадии повторения и закрепления изученного материала.

Формы контроля вполне могут быть традиционными при завершении изучения какого-то раздела, темы (тест, контрольная работа и т.п.). Важнее продумать текущий контроль на каждом уроке и на определённом этапе урока тоже.

Использование интенсивных методов и правильно организованная самостоятельная работа в преподавании научного стиля речи иностранным учащимся позволит развивать следующие направления в методике преподавания языка специальности на довузовском этапе обучения иностранных граждан:

- создание систематических учебных словарей терминологической и специальной лексики;
- создание учебников нового поколения для эффективного обучения учащихся;
- создание обучающих компьютерных программ, мобильных приложений с учётом отобранного материала.

Shmelkova V.V.,
Penza State University, Russia

ON THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN THE COURSE OF THE SCIENTIFIC SPEECH STYLE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

The article deals with the organization of independent work of students in the course of the scientific style of speech at the pre-university stage in the context of shorter terms of training.

Key words: scientific style of speech, independent work, shorter terms of training.

Шустикова Татьяна Викторовна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
shoustikova@yandex.ru;

Воронкова Ирина Анатольевна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
i.voronkova@mail.ru;

Журкина Наталья Владимировна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
zhurnatal@yandex.ru;

Карпова Юлия Владимировна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
julia475@yandex.ru;

Хамгокова Нина Жабагиевна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
ninahamgokova@mail.ru;

Шоркина Елена Николаевна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
lenashorkina@yandex.ru

ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются вопросы формирования лингвопредметной и коммуникативной компетенций иностранных студентов медико-биологического профиля первого сертификационного уровня владения русским языком. Представлен учебно-методический комплекс «Русский язык — будущему специалисту» из 12 компонентов. Комплекс реализует интегративный подход к обучению студентов русскому языку в соответствии с задачами преемственности обучения на подготовительном и медицинском факультетах университета.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интегративное обучение, речевое общение, лингвопредметная компетенция, коммуникативная компетенция, предвузовское обучение.

В российской системе подготовки иностранных специалистов их профессионально-коммуникативная компетенция начинает формироваться на предвузовском этапе¹. На данном этапе (в терминологии второй половины XX века – на подготовительном факультете) студенты-иностранцы традиционно проходят обучение по аспекту, который в теории и практике преподавания РКИ называется по-разному: «**научный язык**», «**научный стиль речи**», «**язык специальности**», «**обучение языку в специальных целях**». С нашей точки зрения, в связи с коммуникативной направленностью преподавания РКИ уместнее говорить о формировании навыков и умений **речевого общения в учебно-научной профильно ориентированной сфере**. На данном этапе студенты осуществляют только учебную деятельность, а не научную и не профессиональную. Подготовительный факультет – это этап изучения общеобразовательных предметов на новом языке и освоения навыков и умений общения на этом языке в академической профильно ориентированной сфере. Учащиеся не только усваивают соответствие выражения на родном и русском языке известного им ранее предметного содержания, не только обобщают его, но и овладевают новым учебным материалом по программам, принятым в системе российского образования. На подготовительном факультете начинается параллельное обучение осуществлению разных видов речевой деятельности (РД) на новом языковом и предметном учебно-научном материале.

Начиная с 60-х гг. XX века успешность выполнения задачи качественной языковой подготовки иностранных специалистов в нашей стране решалась на основе организации **комплексности и аспектности** обучения РКИ, в частности на подготовительном факультете².

В современной науке широко используются понятия «**интеграция**», «**интегративность**», «**интегративный**», «**интегральный**»³. Интеграция определяется как процесс, средство и результат взаимосвязи объектов. Интегративность рассматривается как качественное

состояние интеграции в целом и характеризуется такими чертами, как состав компонентов, выступающих во взаимосвязи, интенсивность процесса образования, целостности, а также результат интеграции – структура установившихся взаимосвязей и взаимодействий между элементами. Интегративность понимается как единство многообразного. Интегральность – это слияние взаимодействующих элементов в единое целое. В свете вышеизложенного нами используется понятие «**интегративное обучение**».

Способность иностранных учащихся адекватно участвовать в речевом общении на русском языке в учебно-научной сфере (их предметно-коммуникативная компетентность) создается при тесной **межпредметной координации** педагогической деятельности русистов и преподавателей общеобразовательных дисциплин. То есть предметно-коммуникативная компетентность студентов формируется при реализации **интегративного подхода** к их обучению.

Идея **межпредметных связей и координации** имеет свою историю в отечественной практике обучения РКИ. Достаточно назвать широко известные теоретические исследования О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной. Во второй половине XX века в работах Т.А. Вишняковой, Н.С. Власовой, И.К. Гапочки, Л.П. Клобуковой, Н.М. Лариохиной, Н.Н. Ковачевой, Е.С. Кузьминой, Т.Г. Мухиной, Г.И. Кутузовой, В.В. Стародуб, А.И. Старыгина и др. решались разнообразные вопросы теоретического и практического характера.

Важнейшей задачей современной лингводидактики РКИ является реализация идеи интегративности обучения **в учебно-методических комплексах**, формирующих лингвопредметную и коммуникативно-речевую компетенции как основу предметно-коммуникативной компетенции иностранных учащихся на разных этапах обучения.

На кафедре русского языка № 2 РУДН используется учебно-методический комплекс (УМК) «**Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль**». Работа над ним началась в 2007 г. в рамках Приоритетного национального проекта «Образование». Представляемый УМК ставит своей целью развитие **лингвопредметной компетенции** студентов как основы речевого общения в учебно-научной профильно ориентированной сфере общения. (С точки зрения преподавателя общеобразовательных дисциплин — «предметника», это предметно-языковая компетенция, а с точки зрения русиста, это лингвопредметная компетенция.) Лингвопредметная компетенция рассматривается преподавателем РКИ как интегральное образование, состоящее из следующих компонентов: лингвистическая (языковая), речевая, дискурсивная и предметная компетенции, необходимые для выполнения разных видов РД на занятиях общеобразовательными профильно ориентированными дисциплинами на предвузовском этапе обучения.

УМК «**Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль**» соответствует «Требованиям» и «Программе» по РКИ I сертификационного уровня⁴. УМК состоит из 12 компонентов – пособий и учебно-методических рекомендаций. Два пособия (книги для студентов), состоящие из трех частей, имеют Гриф УМО по направлениям «Педагогическое образование».

Первая часть учебно-методического комплекса включает в себя:

1) «Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс. Базовый уровень»⁵; 2) «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль»⁶; 3) словарь с переводом на 4 языка; 4) книгу для преподавателя, содержащую материалы поурочного контроля и методические рекомендации; 5) учебный план по НСР; 6) электронный курс к п. 1; 7) «Рабочую тетрадь» к урокам курса.

Вторая часть комплекса содержит: 1) часть II книги для студента (см. п. 2); 2) «Рабочую тетрадь» с лексико-грамматическими заданиями; 3) ключи к заданиям из «Рабочей тетради»; 4) учебное пособие для комплексной работы по подготовке к студенческой научной ежегодной конференции; 5) компьютерную программу: итоговые тесты по лексике и грамматике в объеме требований первого сертификационного уровня; 6) контрольные (закрытые,

ежегодно обновляемые) материалы для рубежного и итогового контроля по лексике и грамматике и видам речевой деятельности.

Третья часть УМК, представляющая своего рода «буферный» курс, предназначена для обобщения пройденного материала и самостоятельной работы студентов с текстами по темам профильных дисциплин «Биология» и «Анатомия», с которых начинается обучение на первом курсе медицинского факультета.

Специфика работы с ординаторами и аспирантами отражена в особых материалах для подготовки к практике общения с пациентами в больнице и других пособиях.

Рассмотрим вопрос **о предметном содержании УМК**.

Пособие «Вводный лингвопредметный курс. Базовый уровень», работа с которым начинается на третьей неделе изучения РКИ, имеет четыре раздела: «Математика», «Химия», «Физика» и «Биология», каждый из которых изучается в течение двух недель перед введением в расписание указанной дисциплины. Предметно-тематическое содержание каждого раздела УМК соответствует программе и учебным пособиям по указанным общеобразовательным дисциплинам. В УМК проведена методическая обработка данного материала в соответствии с задачами **формирования лингвистической и речевой компетенции учащихся**. Данный курс носит пропедевтический характер, что позволяет снять «лингво-предметный шок» у студента.

Как видим, с точки зрения экстралингвистического содержания в пособии используется материал профильно ориентированных дисциплин. Во всех других частях УМК **принципиально** значимым является отбор материала по биологии и анатомии. Анализ учебного процесса в первые два месяца обучения на медицинском факультете показал, что учебное пособие надо создавать на основе **одного предмета**, а не нескольких: единая тематика предметного содержания (анализировались лекции по анатомии – самому трудному, по мнению студентов, предмету) помогает студентам быстрее интегрироваться в новую академическую среду. Основой для создания УМК послужили лекции по анатомии на медфаке РУДН, учебники по медицине, медицинские словари и справочники.

Первый урок основного курса имеет характер посвящения в будущую профессию: его тема – «Что изучает будущий врач?» Далее предметное содержание выстраивается по принципу **«от части целого к целому»**: от клетки, т.е. элементарной структурной единицы любого живого организма, к тканям, состоящим из клеток; от тканей к органам, состоящим из тканей; от органов к системам органов. Показывается взаимосвязь всех элементов организма. Пособие дает первое представление об организме человека. Вслед за преподавателем-предметником – и в то же время вместе с ним – преподаватель русского языка формирует **научное мировоззрение студента**.

В соответствии с отечественной традицией в методике преподавания РКИ центральное место занимает проблематика формирования **лингвистической компетенции** иностранных учащихся. Обратим внимание, что обучающие материалы называются пособиями **по научному стилю речи, научному языку**, а не по обучению **речевому общению** в учебно-научной сфере. И, к сожалению, целенаправленному формированию навыков и умений **во всех видах РД на русском языке в сфере учебно-научного общения**, ориентированного на будущую специальность учащихся, нередко не уделяется должного внимания.

Лексико-грамматический материал организован в УМК **по функционально-семантическому принципу**. Он обеспечивает следующие умения участвовать в учебном общении: 1) давать/просить дать определение понятия; 2) давать классификацию предметов/запрашивать эту информацию; 3) рассказывать/спрашивать о составе и строении предмета; 4) давать количественно-качественную характеристику предмету/запрашивать эту информацию; 5) рассказывать/спрашивать о функциях и процессах; 6) рассказывать/спрашивать о предмете и его признаках.

В представляемом УМК языковая компетенция учащихся формируется **системно, следуя за прохождением** грамматического материала на уроках обучения общему владению

языком. Полная согласованность в прохождении грамматического материала на уроках по аспектам «Грамматика» и «Научный стиль речи» надежно обеспечивает формирование лингвистической компетенции учащихся.

Флективный характер русского языка требует при его изучении выполнения большого количества тренировочных упражнений для достижения автоматизма в грамматической корректности высказывания. В основной книге имеется корпус упражнений для устной и письменной работы. Он дополнен письменными заданиями из «Рабочей тетради». Чтобы избежать фиксации в памяти возможных грамматических ошибок, учащиеся самостоятельно проверяют свою работу с помощью специального пособия – «Ключи к заданиям в «Рабочей тетради». Подчеркнем, что индивидуально ориентированный характер этой работы повышает мотивацию учащихся, развивает навыки самоконтроля, обязательные для развития лингвистической компетенции.

Интегративный подход лежит в основе обучения всем видам РД – чтению, аудированию, говорению и письму. Грамматическая корректность как обязательная основа выполнения любого вида РД системно и последовательно развивается в каждом из уроков пособия. Предложение и далее текст являются единицами обучения. В форме текста представляется и результат взаимосвязанного обучения выполнению всех видов РД. После чтения текста составляются план, тезисы и/или конспект. Прослушав текст (фрагмент лекции) и сделав записи, учащийся составляет план и/или конспект лекции. На данной основе готовится устное высказывание (текст).

Интегративный подход к обучению речевому общению в академической сфере заключается в развитии умения работы с учебно-научной информацией, содержащейся в УМК: выделение смысловых частей и информационных центров в тексте, деление информации на основную и дополнительную, структурирование информации и т.д. Выполнение этих логических операций возможно лишь на основе профильно ориентированной лингвопредметной компетенции студента.

Способность искать, находить и использовать новую информацию в профессиональных целях входит в комплект компетенций современного специалиста. Это качество требует системного развития в профессиональной подготовке учащихся. Одной из эффективных форм развития умений работать с информацией является учебно-научная студенческая конференция «Я открываю мир». На основе многолетнего опыта ее проведения на кафедре создан новый жанр учебного пособия – сборник докладов студентов с комплектом упражнений, написанных преподавателями в целях подготовки к участию в конференции⁷. Участие в конференции развивает познавательную активность учащихся.

При интегративном подходе к обучению речевому общению в академической сфере важную роль играет система профильно ориентированных экскурсий на предвузовском этапе. Познавательная активность, высокая мотивация, самостоятельность и чувство ответственности за работу, представленную на суд товарищей, способствуют развитию творческого потенциала и шире – формированию личности учащихся.

В системе подготовки к речевому общению в академической сфере свое место занимают профильно ориентированные экскурсии в Палеонтологический музей, Музей Ч. Дарвина, Зоологический музей МГУ.

Использование современных инфокоммуникационных технологий помогает в решении задач проблемности и смыслообразования в лингводидактической системе, реализуемой в учебно-методическом комплексе «Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль».

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что представленная интегративная система обучения иностранных учащихся вносит свой вклад в формирование мировоззрения и личности современного специалиста.

Примечания

- ¹ Шустикова Т.В. Научный стиль речи: компетентностный подход к обучению на базовом этапе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 1. С. 81–88.
- ² Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность преподавания русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2010. 235 с.
- ³ З. Булько Н.А. Современный словарь иностранных слов. М.: Мартин, 2006. 848 с.; Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург: ГИПИ, 1994. 152 с.
- ⁴ Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1) // Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И. и др. 2-е изд., перераб. и доп. М.: РУДН, 2017. 186 с.; Требования к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным (Общее владение. Профессиональный модуль) / Андрияшина Н.П., Битехтина Г.А. и др. М., 2009. 32 с.
- ⁵ Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Е.Н. и др. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс. Базовый уровень». М.: РУДН, 2010. 163 с.
- ⁶ Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А. и др. «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль». М.: РУДН, 2011 Ч. 1. 145 с.; Ч. II. 201 с.
- ⁷ Шустикова Т.В. Студенческая учебно-научная конференция как форма работы по развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся (предвузовский этап обучения) // VII Международная научно-практическая конференция «Международное сотрудничество в инженерном образовании». СПбГПУ ИМОП. 2-4 июля 2012. / под ред. Стародуб В. В. и др. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2012. С. 185–189.

**Shustikova T.V.,
Voronkova I.A.,
Zhurkina N.V.,
Karpova J.V.,
Hamgokova N.Zh.,
Shorkina H.N.,
RUDN University**

THE INTEGRATIVE TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS COMMUNICATION IN EDUCATIONAL-SCIENTIFIC FIELD (PRE-UNIVERSITY STAGE)

The paper discusses the formation of linguopragmatic and communicative competence of foreign students of medical-biological profile of the first certified level of Russian language proficiency. Presented educational-methodical complex "Russian language for future specialist" contains 12 components. The complex provides an integrative approach to teaching students the Russian language in accordance with the objectives of continuity of training at the preparatory and the medical faculties of the University.

Keywords: Russian as a foreign language, integrative learning, speech communication, LSP training, communicative competence, pre-University training.

Шустикова Татьяна Викторовна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
shoustikova@yandex.ru;

Кулакова Валентина Алексеевна,
Российский университет дружбы народов, Россия;

Смирнова Светлана Владимировна,
Российский университет дружбы народов, Россия

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

В статье рассматриваются некоторые вопросы современной отечественной методики обучения иностранных студентов подготовительного факультета общему владению русским языком. Утверждается результативность интегративного подхода к обучению на основе многокомпонентного учебно-методического комплекса «Русский язык – мой друг» и «Русский язык для вас». Обращается внимание на межаспектное взаимодействие в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции в разных видах речевой деятельности в академической сфере общения на предвузовском этапе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интегративный подход, речевое общение, коммуникативная компетенция, предвузовское обучение.

Главной задачей иностранных студентов российских высших учебных заведений является освоение языка избранного ими профиля обучения и будущей специальности. Русский язык является для них рабочим языком получения высшего образования. Однако многолетнее проживание в стране, где происходит их профессиональное формирование, требует успешной социализации. Интеграция иностранца в жизнь страны требует общего владения русским языком. Поскольку язык и культура общества постоянно развиваются и изменяются, необходимо постоянное совершенствование методики преподавания РКИ, в частности на предвузовском этапе обучения иностранных студентов.

Отечественная методика преподавания РКИ учащимся начиная с 60-х гг. XX века рассматривает проблемы повышения качества языковой подготовки иностранных студентов на основе организации **комплексности и аспектности** обучения РКИ, в частности на подготовительном факультете¹.

Во второй половине 70-ых гг. XX века широко использовался учебный комплекс «Русский язык для всех» под редакцией В.Г Костомарова, созданный в Институте русского языка им. А.С. Пушкина. Как говорит название, многокомпонентный комплекс был адресован широкому кругу лиц, впервые приступающих к изучению русского языка (РЯ).

В 80-е гг. создается и очень активно используется **многокомпонентный** учебный комплекс «Старт 1, 2, 3», предназначенный именно **для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР**. Этот комплекс аккумулировал бесценный опыт методистов и преподавателей РКИ разных вузов страны. В его создании принимали самое активное участие преподаватели Университета дружбы народов, ныне РУДН. Многокомпонентность говорит о том, что идеи взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности включают в себе мощный потенциал интенсификации учебного процесса².

В настоящее время наука широко использует понятия **«интеграция», «интегративность», «интегративный», «интегральный»**³.

Интеграцию рассматривают как процесс, средство и результат взаимосвязи объектов. Интегративность определяют как качественное состояние интеграции в целом. Исследователи указывают такие ее черты, как взаимосвязь компонентов, интенсивность процесса образования, целостность. Результат интеграции предстает как структура установившихся взаимосвязей и взаимодействий между элементами. Говоря об интегративности, подчеркивают единство многообразного. Интегральность понимается как слияние взаимодействующих

элементов в единое целое. В свете вышеизложенного нами используется понятие **«интегративное обучение»**.

Эффективное преподавание иностранных языков, и РКИ в частности, в настоящее время возможно, как ни тривиально это звучит, лишь при условии использования накопленного методикой опыта. Интегративный подход к обучению РКИ заключается в гармоничном соединении в современном лингвообразовательном процессе достижений методики в период развития сознательно-практического, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, когнитивного, «язык через культуру», лингво- и личностно ориентированного подходов. Современное обучение ИЯ и РЯ невозможно без использования инфокоммуникационных технологий. Соединить все целесообразное и лучшее из созданного в методике возможно при интегративном подходе к обучению РКИ. Этот подход реализуется в многокомпонентном учебном комплексе и в соответствующей организации учебного материала в каждой из его частей.

Рассмотрим ряд принципиально значимых вопросов на материале учебно-методического комплекса для предвузовского этапа обучения (первого сертификационного уровня В1), базовыми учебниками которого являются «Русский язык – мой друг» и «Русский язык для вас», созданные на кафедре русского языка №2 РУДН и имеющие Гриф Совета по филологии по классическому университетскому образованию. Книги переизданы соответственно 7 и 5 раз⁴.

Основой коммуникативно-речевой компетенции инофона является языковая компетенция. Она целенаправленно формируется, и на ее основе осуществляются все виды речевой деятельности (РД) в межкультурной коммуникации. Особенностью представляемого комплекса является выделение в самостоятельную часть **вводного фонетико-грамматического курса (ВФГК)**, системно представляющего и отрабатывающего грамматический материал в поурочных упражнениях. В системе обучения ВФГК представлен в 2 вариантах: с переводом на английский и испанский языки. Данный курс имеет соответствующее поурочное мультимедиа сопровождение «Вперед». Этап обучения по ВФГК завершается фонетической контрольной записью и грамматической работой по пройденным темам.

В основной части многокомпонентного учебного комплекса – учебнике – в связи с установкой на **осознанное** овладение взрослыми людьми языковым материалом дается полное представление грамматической темы и достаточное количество упражнений для ее усвоения. Каждый урок открывается разделом, в котором перечисляются грамматические темы урока. В текстах для изучающего чтения студенты знакомятся с данными темами. В разделе «Грамматика» представлены новые грамматические явления и их функционирование. В разделе «Упражнения» даются задания к главному тексту урока и тренировочные упражнения, включающие как темы изучаемого урока, так и материал для повторения. Таким образом идет осознаваемый студентами языковой тренинг как основа выполнения всех видов РД.

Учебник «Русский язык – мой друг» включает в себя раздел **«Читайте самостоятельно»**, содержащий прозаические и поэтические тексты на изучаемые лексико-грамматические темы информационного, повествовательного описательного и юмористического характера. Тексты, предназначенные для всех форм работы с ними, касаются тем, связанных со студенческой жизнью: изучение РЯ и других предметов, учебная группа и отношения с товарищами, расписание занятий, жизнь в общежитии, свободное время и т.д. Названия текстов уже говорят об их практической ориентации и коммуникативной ценности для студентов: «Мы изучаем русский язык», «Что сказал преподаватель», «Я и моя группа», «Мы делаем домашнее задание», «Моя семья», а позднее – «Наш университет», «Наш подготовительный факультет», «Урок-концерт «Мы говорим и поем по-русски». Учебные тексты представляются в монологической и диалогической форме, что позволяет решить задачи обучения умению общаться в разных условиях, где студенту приходится исполнять роли и говорящего, и слушающего.

Для развития навыков и умений в таких видах РД, как говорение и письмо в учебнике используются карты мира и России. Имеется блок из 10 ситуативных картинок на сюжеты повседневной жизни. Работа с ними носит творческий характер, развивает навыки самостоятельных оценочных высказываний.

Как видим, реализуется главный лингводидактический принцип: содержание обучения, учебные материалы должны быть **коммуникативно** значимыми, ценными для учащегося и **грамматически актуальными** для конкретного этапа обучения. Это обеспечивает высокий уровень **мотивации** учащихся и соответственно успешность их обучения.

Современный лингвообразовательный процесс невозможен без использования **ИКТ**, в частности, для дистанционной поддержки обучения. Еще в 2004 г. в каждый урок учебника «Русский язык – мой друг» был введен раздел **«Работайте в Интернете!»**, содержащий дополнительную лингвистическую, лингвокультурологическую и страноведческую информацию.

Контроль сформированности навыков и умений грамматически правильного оформления высказывания проводится в представляемом УМК по пособию «Контрольные работы к учебнику «Русский язык – мой друг» (2008 г. и далее). К каждому из уроков учебника даются три работы: а) проверочная (готовя

к проверке по всем темам урока), б) непосредственно контролирующая усвоение основного грамматического материала и в) самостоятельное творческое письменное задание на предложенную тему (например, «Почему я сейчас живу в Москве», «День рождения моего друга» и т.д.).

Текущий и итоговый контроль степени сформированности языковой компетенции учащихся осуществляется с помощью тестов, издающихся с 2006 г. и имеющих в печатном и электронном вариантах.

Одной из форм внеаудиторной работы, органично включенной в лингвообразовательный процесс на предвузовском этапе, является **олимпиада** по русскому языку. Она имеет обучающие, контролирующие и воспитательные функции. Главные цели олимпиады – это мотивированное соревнованием углублённое изучение студентами программного материала по РКИ, комплексная проверка степени их социо- и лингвокультурологической компетенции.

Студенты, готовящиеся к олимпиаде, не только овладевают программным материалом, но и расширяют свои знания, читая дополнительную литературу, рекомендованную преподавателем. Привычные аудиторские занятия практической фонетикой приобретают для них новый смысл: «живая жизнь» убеждает их в том, что нормативное русское произношение является основой адекватного взаимопонимания между участниками Олимпиады. Участвуя в устных формах Олимпиады, студенты демонстрируют приобретенный опыт публичного выступления на изучаемом языке, общения в соответствии с нормами речевого этикета русской культуры.

Отметим, что участие в олимпиаде помогает достичь высокого уровня **индивидуализации** в подготовке студентов, максимально использовать их творческий потенциал, что приводит к оптимизации процесса обучения, приносит чувство удовлетворения участникам, их наставникам, а также зрителям конкурса.

Подготовка и проведение олимпиады дают возможность преподавателям увидеть результаты своего труда и наметить себе новую, более высокую планку подготовки учащихся, получить стимул к совершенствованию форм и методов работы с иностранными студентами.

Комплексность аудиторной и внеаудиторной работы значительно повышает эффективность учебного процесса, активизирует резервные возможности студента, мобилизует скрытые психологические ресурсы, снимает волевое усилие при овладении языком, заменяя его элементами творчества. В лингвообразовательный и воспитательный процесс на предвузовском этапе интегрирована работа **Клуба «Друзья русского языка»**, проводимая в соответствии с учебным планом, начиная с девятой недели изучения РКИ. Участие в заседаниях

Клуба студентов разных групп, выпускников подготовительного факультета, студентов старших курсов, российских студентов создаёт речевую среду, максимально приближенную к реальному общению. Это активный выход в поликультурную коммуникацию на изучаемом языке, в многообразии форм общения в той или иной ситуации.

Большой интерес студентов вызывает совместная подготовка заседаний Клуба на темы: «Хорошо учиться – всегда пригодится», «У нас в гостях интересный человек», «Татьянин день – день студентов», «Студенты шутят» «Русские посиделки» с русским самоваром, блинами, бубликами, пирогами и др. Нередко после проведения заседания «Русская масленица» студенты бывают на городских праздниках «Проводы зимы», т.е. включаются в реальную жизнь горожан.

В соответствии с учебным планом, т.е. с достигнутым уровнем владения РКИ, проводится **цикл экскурсий** страноведческого и профильно ориентированного характера: обзорная автобусная экскурсия по Москве, пешеходная прогулка по центру города, экскурсии в Парк Победы, Третьяковскую галерею, Музей изобразительных искусств, Планетарий, а также в Палеонтологический музей, Музей Ч. Дарвина, Зоологический музей МГУ. Все экскурсии готовятся и проводятся преподавателем РЯ, вследствие чего их языковая форма и экстралингвистическое содержание полностью доступны студентам. Ряд групп ездит в подмосковные музеи, в Петербург и города Золотого кольца.

Ярким свидетельством **интеграции иностранцев в окружающую жизнь**, в студенческую жизнь является работа студентов в строительном отряде РУДН.

В заключение, хочется подчеркнуть, что описанный интегративный подход к организации обучения РКИ на предвузовском этапе стратегически и тактически решает задачи подготовки и реального включения иностранцев в жизнь страны изучаемого языка.

Примечания

¹ Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность преподавания русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН. 2010. 235 с.

² Григорьева В.П., Зимняя И.А. и др. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Учебное пособие. М.: Русский язык. 1985. 118 с.

³ Булько Н.А. Современный словарь иностранных слов. М.: Мартин. 2006. 848 с.; Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург: ГИПИ. 1994. 152 с.

⁴ Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В. и др. Русский язык – мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев / под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. 7-е изд., испр. и доп. М.: РУДН. 2016. 851 с.

**Shustikova T.V.,
Kulakova V.A.,
Smirnova S.V.,**
RUDN University

AN INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (PRE-UNIVERSITY STAGE)

The article deals with some issues of modern national methods of teaching foreign students of the preparatory department of the General command of the Russian language. The performance of an integrative approach to teaching is based on multi-component educational and methodical complex “The Russian language is my friend” and “The Russian language for you”. Attention is drawn to transaspect interaction in the formation process of communicative linguistic competence in different types of speech activity in the academic field of communication at pre-University stage.

Keywords: Russian as a foreign language, integrative approach, the General command of the Russian language, conversation, communicative competence, pre-university stage.

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ (К ИСТОРИИ ВОПРОСА)

В статье рассматриваются некоторые вопросы развития отечественной методики обучения иностранных студентов русскому языку как языку специальности. Обращается внимание на формирование коммуникативно-речевой компетенции в разных видах речевой деятельности в академической сфере общения на предвузовском этапе. Утверждается результативность интегративного подхода к обучению на основе многокомпонентного учебно-методического комплекса «Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный стиль речи, речевое общение, учебно-научная сфера, коммуникативная компетенция, интегративное обучение, предвузовское обучение, медико-биологический профиль.

В системе подготовки иностранных специалистов в российской высшей школе русский язык (РЯ) занимает особое и чрезвычайно важное место. Для данного контингента учащихся русский язык является «рабочим языком» – средством получения высшего образования, в дальнейшем – средством профессионального общения и обязательного профессионального совершенствования. Изучаемый русский язык выступает также как инструмент познания мира, с помощью русского языка реализуются когнитивные потребности человека, что особенно важно для молодых, вступающих в жизнь людей. Свободное владение русским языком является условием успешной социализации иностранных студентов в России. Все вышесказанное определяет и обосновывает необходимость постоянного совершенствования методики преподавания РКИ, и в частности русского языка как основы формирования профессионально-коммуникативной компетентности иностранных специалистов.

В целях решения главной задачи обучения иностранцев в советских и российских вузах – подготовки специалистов – в 60–70-е годы начинается развитие методики преподавания общеобразовательных дисциплин на неродном для студентов русском языке и методики обучения именно языку, на котором учащийся получает специальное образование.

В методике преподавания РКИ для этого языка используются разные названия – научный стиль речи, научный язык, язык специальности, язык учебно-профессионального общения, язык учебно-профессиональной сферы общения, язык учебно-научной сферы общения, язык в специальных целях. В этих терминах находят отражение существующие лингводидактические и методические подходы к обучению языку как иностранному. Нельзя не согласиться с мнением Г.И. Кутузовой о том, что на этапе предвузовской подготовки по русскому языку осуществляется обучение студентов не в учебно-профессиональной и не в научной, а в учебно-научной сфере общения, и именно в ней формируется коммуникативная компетентность. С нашей точки зрения, применительно к обучению студентов данного этапа целесообразно говорить о языке учебного речевого общения, ориентированного на профиль обучения (например, естественно-научный, инженерно-технический, медико-биологический и т.д.). Соответственно, возникает проблема обучения речевому общению в учебно-научной сфере. Языковая и предметная компетенция – это неразрывно связанные части речевого общения.

Лингвистические исследования НСР дают материал для его функционально-прагматического использования в учебном процессе, для создания пособий по РКИ для предвузовской подготовки к занятиям по общеобразовательным дисциплинам, а также и пособий по этим предметам¹.

В 1972 г. в центральном педагогическом издательстве выходит пособие по НСР для студентов подготовительных факультетов (или предвузовского этапа обучения). То есть это пособие уровня А-2 и В-1². Оно адресовано учащимся-нефилологам технических и медико-биологических специальностей. Необходимым условием начала его использования является владение предложно-падежной системой и видо-временной системой глаголов. В текстах

общенаучного и научно-популярного содержания языковой материал был представлен системно, четко и наглядно. Большое количество упражнений обеспечивало формирование языковой компетенции учащихся в области НСР. Система разных заданий к тексту развивала навыки и умения работы с учебно-научной информацией, учила восприятию, репродукции и продукции учебно-научной речи, формировала когнитивные навыки студентов.

Но преподаватели и методисты осознавали необходимость бóльшей связи учебного материала по НСР с учебной дисциплиной, профильной для определенного контингента учащихся. Вследствие этого создаются соответствующие учебные пособия. Одними из первых таких пособий для будущих студентов-медиков и аграриев подготовительного факультета являются пособия, изданные в Университете дружбы народов (УДН), переименованном затем в РУДН³. Опыт работы по ним ежегодно представлялся в лекциях для преподавателей РКИ на ФПК УДН. Языковой материал пособий организован по функционально-семантическому принципу. Например, один урок – «Описание предмета», другой – «Описание функции» и т.д. Отбор языкового материала и его организация основывались на лингвистических исследованиях того времени. Предметное содержание было определено в совместной работе с преподавателями, ведущими данную дисциплину на подфаке. Как видим, был реализован принцип межпредметных связей в обучении иностранных специалистов на самом начальном этапе — на подготовительном факультете.

Эти пособия использовались после прохождения вводного пропедевтического курса по НСР, задачей которого была подготовка студентов к первым занятиям по общеобразовательным предметам. После многолетней тщательной совместной работы русистов и предметников УДН в Издательстве «Русский язык» вышло учебное пособие для студентов технических и медико-биологических специальностей⁴. Значение издания этого пособия трудно переоценить. В нем впервые последовательно формировалась языковая компетенция учащихся в тесном единстве с предметной компетенцией. В нем была реализована идея межпредметной координации в обучении иностранных студентов.

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что в отечественной методике преподавания РКИ тщательно разрабатывалась система межпредметных связей и координации. В УДН (РУДН) на подготовительном факультете с 70-х гг. в рамках повышения квалификации существовала система обучения преподавателей общеобразовательных дисциплин преподаванию своего предмета студентам-иностранцам. Общий языковой режим преподавания русского языка и предметов не просто декларировался – он реально существовал. И эта система организации работы давала свои результаты.

Указанные выше пособия имели поурочные и сводные учебные словари с переводом на английский, французский, испанский и арабский языки. Затем был использован и другой путь — полный перевод учебного текста на определенный язык и параллельное представление русского текста и перевода на левой и правой половинах страницы. Таким было пособие, созданное в МАДИ⁵. Очень важно, что эти пособия имели перевод на английский, французский, испанский и арабский языки.

В обучении РКИ, в частности НСР, важнейшее значение имеет преемственность обучения. Неслучайно, что уже в начале 80-х гг. коллективом авторов УДН издано широко известное пособие для студентов естественно-научных и технических специальностей первого и последующих курсов⁶.

К настоящему времени созданы разнообразные пособия как для предвузовского, так и последующих этапов обучения⁷. Отметим, что приведенный список ни в коей мере не претендует на исчерпывающую полноту. Указанные пособия направлены на формирование языковой компетенции учащихся, на основе которой осуществляются все виды речевой деятельности (РД), формируется профессионально-коммуникативная компетентность обучающихся.

Считаем важным обратить внимание на то, что еще в начале 70-х гг. в отечественной методике преподавания РКИ обосновывалась, в частности Е.И. Мотиной, идея комплексности и аспектности в этом процессе. В 80-ые гг. был создан учебно-методический комплекс по

обучению всем видам РД «Старт-1, Старт-2 и Старт-3», аккумулировавший опыт многих преподавателей разных вузов СССР⁸. Применительно к обучению НСР, отметим, что в 1989–1991 гг. в УДН С.П. Балуевой, Т.Г. Мухиной, Г.А. Усачевой были созданы пособия по НСР для развития навыков чтения и аудирования.

В настоящее время существует необходимость в создании многокомпонентных учебно-методических комплексов (УМК) с учетом профильной ориентации учащихся. В РУДН в 2007–2008 гг. в рамках Государственного проекта по образованию были созданы УМК «Русский язык – будущему специалисту» для студентов медико-биологического профиля (рук. Т.В. Шустикова) и технических специальностей (рук. З.И. Есина).

Авторы учебно-методического комплекса «Русский язык – будущему специалисту» для студентов-медиков Т.В. Шустикова., И.А. Воронкова, Н.В. Журкина, Ю.В. Карпова, Е.Н. Шоркина, Н.Ж. Хамгокова пошли по пути создания многокомпонентного УМК. К настоящему времени он включает в себя 12 учебных и учебно-методических пособий для обучения на предвузовском этапе: вводный лингвопредметный курс; словарь с переводом на английский, французский, испанский языки; учебные планы; рабочая тетрадь для ВЛПК; книга для преподавателя; основное учебное пособие, формирующее коммуникативно-речевую компетенцию в учебно-научной сфере (часть I и II)⁹; рабочая тетрадь для данной части УМК; ключи к заданиям в рабочей тетради; доклады студентов на учебно-научной конференции; контрольные работы по НСР. Для рубежного контроля используются закрытые материалы. Для итогового контроля (В1) используются контрольно-измерительные материалы – лексико-грамматические тесты для выполнения на компьютере. Вводный лингвопредметный курс и основное пособие из УМК имеют Гриф МОН РФ по направлениям «Педагогическое образование».

В настоящее время созданы сквозные – рассчитанные на весь срок обучения студентов в вузе – программы по НСР. Они содержат описание: языковой компетенции (основные классы текстов, типовые схемы их логико-смысловой и функциональной организации, классы предложений, которые представляют компоненты этих схем в медицинском дискурсе, терминологические минимумы и т.д.), речевой компетенции (навыки и умения конструирования, корректного речевого оперирования указанными классами единиц и т.д.), коммуникативной компетенции (с указанием сфер, типовых ситуаций, актуальных тем и т.д.), овладение которыми обеспечивает иностранцам-медикам достижение II сертификационного уровня. Профессиональный модуль адресован студентам и преподавателям, а также авторам учебников и пособий, имеющих целью обучение будущих врачей общению в учебно-научной, учебно-профессиональной и научно-профессиональной сферах¹⁰.

В 90-е гг. XX в. начинается, по словам Кутузовой Г.И., период развития методики преподавания РКИ и общеобразовательных дисциплин на русском языке с позиций коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного и интегративного подходов к обучению иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки. В работах А.И. Сурыгина описаны дидактические основы предвузовской подготовки иностранцев. Возникает новое направление: исследуются психологические и когнитивные особенности обучения русскому языку учащихся разных специальностей. Назовем, в частности, работы И.Б. Авдеевой и Г.М. Лёвиной.

В предложенной вниманию читателя статье рассматриваются проблемы обучения НСР студентов только медико-биологического профиля и технических специальностей. Но, без сомнения, общими для всех иностранных учащихся являются проблемы обучения речевому общению в учебно-научной профессионально ориентированной сфере.

Примечания

¹ Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1976; Мотина Е.И. Язык и специальность: лингводидактические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1983. 178 с.

- ² Балужева С.П., Жуковская Е.Е., Кузьмина Е.С. и др. Учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев подготовительных факультетов. М.: Высшая школа, 1971. 34 п.л.
- ³ Кузьмина Е.С., Горшечникова Т.П., Балужева С.П. и др. Пособие по научному стилю для студентов-медиков. М.: УДН, 1978, 1985, 1993, 1995, 2002, 2005. 148 с.; Усачева Г.А., Николаева Э.А. Обучение научному стилю речи студентов-иностранцев агрономического профиля подготовительного факультета. М.: УДН, 1982, 1983. 153 с.
- ⁴ Аросева Т.Е., Дьячкова Л.И., Карпова Л.Г. и др. Пособие по научному стилю речи. Вводно-предметный курс. / под ред. Н.Н. Ковачевой. М.: Русский язык, 1980. 102 с.
- ⁵ Власова Н. С., Рафаева И.И., Мазина Л.З. Пособие по научному стилю речи: Для подготовительных факультетов (естественнонаучный профиль): Краткосрочные формы обучения. (Для говорящих на английском языке). М.: Русский язык, 1990. 68 с.
- ⁶ Жуковская Е.Е., Золотова Г.А., Леонова Э.Н. и др. Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. М.: Русский язык, 1984. 21 п.л.
- ⁷ Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Пособие по научному стилю речи. Основной курс. Технический профиль. М.: Русский язык. 1987. 215 с.; Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С. и др. Русский язык будущему инженеру. Для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов России. Технический профиль. 10-е изд. М.: Флинта, 2016. 400 с.; Кутузова Г.И., Стародуб В.В., Баранова И.И. и др. Готовимся учиться в техническом вузе. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2008. 374 с.; Лукьянова Л.В. Русский язык для медиков. Учебное пособие для иностранных студентов первого курса. СПб.: Златоуст, 2001. 120 с.; Попова Л.А., Бунеев Р.Н. Будущему врачу. Учебник русского языка для студентов медико-биологического профиля. М.: «Баллас», 1995. 208 с.; Куриленко В.Б., Макарова М.А., Титова Л.А. и др. Русский язык для иностранных студентов-медиков. Учебник. Второй сертификационный уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. М.: РУДН, 2007. 154 с.; Усачева Г.А. Пособие по обучению речевому общению. Для студентов-аграриев. М.: РУДН, 2010. 197 с. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход. М.: РУДН, 2010. 325 с.
- ⁸ Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход. М.: РУДН, 2010. 325 с.
- ⁹ Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А. и др. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Русский язык – будущему специалисту. М.: РУДН, 2013. Ч. I. 145 с. Ч. II. 201 с.
- ¹⁰ Соболева Н.И., Шустикова Т.В., Гапочка И.К. и др. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I и II сертификационные уровни владения РКИ. М.: РУДН, 2013. 313 с.; Есина З.И., Соболева Н.И., Василишина Т.И. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. I и II сертификационные уровни: естественно-технический профиль. М.: РУДН, 2013. 304 с.

Shustikova T.V.,
RUDN University

THE TEACHING SPEECH COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL-SCIENTIFIC FIELD (THE HISTORY OF ISSUE)

The paper considers some issues of the development of the domestic methods of teaching foreign students the Russian language as the language specialty. Attention is drawn to the formation of communicative linguistic competence in different types of speech activity in the academic field of communication at the stage of pre-University training. Approved the performance of an integrative approach to learning based on multi-component educational and methodical complex "Russian language for the future specialist. Medical biological profile".

Keywords: Russian as a foreign language, integrative learning, speech communication, LSP training, communicative competence, pre-University training. Medical biological profile.

ИНТОНАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ

Уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному необходимо научить студентов синтагматическому членению предложений, интонационному оформлению синтагм, выделению интонационного центра каждой синтагмы. Все это способствует формированию навыков осмысленного чтения, пониманию основной информации и развитию корректной речи.

Ключевые слова: начальный этап, иностранные филологи-русисты, интонационный анализ текста.

Начальный этап обучения подразумевает обучение иностранных учащихся на подготовительном факультете в течение двух семестров и достижение ими владения языком на первом сертификационном уровне (РКИ-1)¹. «Задачи начального этапа сводятся к тому, чтобы подготовить студентов к общению на русском языке в социально-бытовой и учебно-профессиональных сферах и участию в учебном процессе»². Объем языковых средств строго ограничен и учитывает будущую специальность студентов. Предусматривается аспектно-комплексный подход к обучению, то есть взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности с выделением часов на вводно-фонетический и сопроводительный курс фонетики, лексико-грамматический практикум и практикум по развитию речи. Во втором семестре в содержание обучения включаются базисные структуры и лексические единицы, характерные для профильной специальности студентов. Возрастает роль самостоятельной работы учащихся, больше внимания уделяется лингвостилистическому и социокультурному анализу текста.

При формировании русской звучащей речи иностранного учащегося решающее значение имеют интонационное оформление и акцентно-ритмический аспект. Комплексное развитие слухопроизносительных навыков, акцентно-ритмический и интонационный аспекты являются основополагающим принципом организации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности³. Обучение культуре русской речи в области интонации строится на системе ИК, разработанной Е.А. Брызгуновой⁴.

Обучение интонации является наиболее сложным аспектом преподавания русского языка нерусским. Интонация является эмоционально-логической основой звучащей речи. Без интонации нет предложения, нет речи. Как считает Т.В. Шустикова, «первое, что составляет основу обучения, – это понимание смысловозначительных возможностей основных интонационных средств: а) использование типов интонационных конструкций (ИК) в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и учетом многообразных условий речевого общения; б) смысловозначительные возможности места центра ИК и его перемещения; в) смыслообразующие возможности синтагматического членения фразы, его вариативность»⁵.

Уже на начальном этапе студенты должны научиться делить предложения на синтагмы и уметь интонационно правильно оформлять эти синтагмы, т.е. овладеть умением синтагматического членения высказывания. Не владея основами синтаксического строя языка, учащиеся допускают искусственное членение высказывания, объединяя в группы слова, синтаксически не связанные. Поэтому студентов необходимо познакомить с наиболее устойчивыми синтаксическими конструкциями.

В простом предложении это:

– группа подлежащего при простом и составном сказуемом (*Белое здание / – это поликлиника. Девушка с косой / стояла у открытого окна.*);

– обстоятельственные группы (*В середине июня / детей отправили на дачу. Недалеко от озера / проходила главная дорога на Москву. Из-за болезни артиста / спектакль пришлось отменить.*);

– распространенное дополнение, стоящее в начале предложения (*Такое отношение к коллегам / я не приветствую.*);

– группы дополняемых членов предложения перед дополнениями со словами: *кроме, за исключением, вместо, помимо* и др. (*За исключением отца / все поехали на море. Кроме трех журналов / пришлось взять еще две книги.*);

– причастный оборот в препозиции перед личным местоимением (*Убежавшие от грозы, / они весело занимали места в автобусе*);

– деепричастный оборот в препозиции (*Сверкая на солнце, / река стремительно сбегала с гор*);

– распространенное дополнение в начале предложения (*Цветок, / выросший без солнца, / был мелкий и слабый.*);

в сложном предложении:

– в сложносочиненном предложении:

с союзом «и» в значении последовательности и результативности действия (*Подул ветер, / и листок оторвался от ветки*);

при сопоставлении и противопоставлении (*Мы едем в Москву, / а он в Петербург. Слон большой, / но не злой*);

– в сложноподчиненном предложении:

с препозицией придаточного с союзами и союзными словами (*Когда мы сели в поезд, / было почти восемь часов. Чтобы быть здоровым, / надо заниматься спортом*);

с соотносительными членами в главной и придаточной частях (*Сделай это так, / чтобы все были довольны. Я сделаю все так, / как вы хотите.*);

в бессоюзных сложноподчиненных предложениях со значением условия и времени (*Жизнь прожить / – не поле перейти. Сделал дело / – гуляй смело*).

Учитывая, что студенты уже имеют определенный речевой уровень, материал по интонации следует давать при соответствующем обобщении. Так, интонационное оформление синтагм повествовательного предложения можно представить в табл. 1. Затем разобрать на примере, как работает эта таблица.

Таблица 1

Интонация повествовательного предложения

Конечная синтагма	Завершенная синтагма	ИК-1
Неконечная синтагма	Завершенная синтагма	ИК-1,2,3,4,6
	Незавершенная синтагма	ИК-3,4,6

У русского деревянного зодчества / есть свои традиции, / своя история//.

Синтагма «у русского деревянного зодчества» – неконечная незавершенная, оформляется ИК-3,4,6.

Синтагма «есть свои традиции» – неконечная завершенная, оформляется ИК-1,2,3,4,6.

Синтагма «своя история» – конечная завершенная, оформляется ИК-1.

Данная схема интонационного оформления синтагм и предложений может быть применена и в стихотворных текстах. Следует только отметить, что ИК-4 не используется в стихах, т.к. характерна для официального делового общения.

Основной метод работы над интонацией во втором семестре подготовительного факультета (уровень А2-В1) – метод коммуникативного анализа звучащего предложения, текста, так как «значение звучащего предложения (высказывания) является результатом взаимодействия значений, выражаемых синтаксической конструкцией, лексическим составом, интонацией, а также смысловым взаимодействием предложения с одним из последующих или предшествующих»⁶. Коммуникативный анализ текста основывается на следующих принци-

пах: 1) основная единица обучения – предложение (высказывание); 2) анализируемое высказывание комментируется со стороны всех его составляющих: синтаксической конструкции, интонации, смысловых связей с контекстом; 3) высказывание рассматривается в динамическом аспекте с учетом возможных ситуативно обусловленных трансформаций как лексико-грамматических, так и интонационных, при этом учитываются смысловые и эмоционально-стилистические оттенки; 4) конечной целью работы над высказыванием является активное его усвоение в единстве лексико-грамматического и интонационного оформления.

Такой анализ высказывания превращает работу над интонацией по сути дела в работу по развитию речи, что является конечной целью обучения иностранных учащихся русскому языку⁷.

Обучение интонации должно проводиться с опорой на живую разговорную речь. Трудности овладения интонацией живой речи связаны с ее модальной функцией, которая отображает многообразный мир человеческих эмоций и волеизъявлений. Учитывая возможности языковой среды, необходимо использовать средства массовой коммуникации – радио, телевидение, кино, театр. Звучащий текст из пьесы, например, анализируется с точки зрения интонации: деление на синтагмы, оформление произношения каждой синтагмы определенным типом ИК, выделение главного слова – интонационного центра. Далее следует отработка техники чтения с учетом интонационного анализа текста. Для иностранных учащихся важно не только понимание, как надо воспроизвести интонацию, но и умение имитировать, подражать. Необходимо, чтобы обучение интонации было максимально приближено к условиям естественной коммуникации.

Примечания

¹ *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

² Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003. С.147.

³ *Шустикова Т.В.* Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. М.: РУДН, 2010. 315 с.

⁴ *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. М.: Русский язык, 1977. 279 с.

⁵ *Шустикова Т.В.* Указ. соч. С. 123.

⁶ *Брызгунова Е.А.* Смысловое взаимодействие предложений // Синтаксис текста: сб. статей / под ред. Г.А. Золотовой. М.: Наука, 1979. С. 58–64.

⁷ *Муханов И.Л.* Пособие по интонации для иностранных студентов-филологов старших курсов: учебное пособие. М.: Русский язык, 1989. 400 с.

Shutova M.N.,
Pushkin State Russian Language Institute

THE INTONATIONAL ANALYSIS OF THE TEXT AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING OF FOREIGN PHILOLOGISTS-SPECIALISTS IN RUSSIAN PHILOLOGY

Already at the initial stage of training in Russian as foreign it is necessary to teach pupils to syntagmatic partitioning of offers, intonational registration of syntagmas, allocation of the intonational centers of each syntagma. All this promotes formation of skills of intelligent reading, understanding of the main information and development of the correct speech.

Keywords: initial stage, foreign specialists in Russian philology, intonational analysis of the text.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ АФРИКАНСКИХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КРЫМА

В статье предпринят анализ особенностей социально-психологической адаптации к лингвокультурным реалиям Крымского региона одной этнической группы слушателей подготовительных отделений – африканцев. Особое внимание уделено взаимосвязи таких влияющих на культурную интеграцию факторов, как личностные качества обучающихся и региональная специфика восприятия иностранцев в Крыму, а также выделены влияющие на адаптационные процессы специфические психологические черты представителей африканского народа.

Ключевые слова: адаптация, социум, лингвокультурное пространство, подготовительное отделение, африканцы, этническая группа.

Особенностью Крымского региона уже много десятилетий является то, что, несмотря на статус рекреационной зоны, он не привлекает большое количество туристов из дальнего зарубежья. Все граждане иностранных государств, проживающие в Крыму, сосредоточены преимущественно в столице – городе Симферополе. Это обусловлено не только тем, что Симферополь – центр политической и культурной жизни полуострова, но и тем фактом, что здесь находится одно из старейших и наиболее авторитетных учебных заведений Крыма – Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (полное название на сегодняшний день – ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»). Таким образом, абсолютное большинство иностранцев Крыма – это студенты крупнейшего регионального вуза, живущие в Симферополе. Причем важен также тот факт, что крымский вуз принимает не говорящих по-русски абитуриентов, предоставляя им возможность сначала стать слушателями подготовительного отделения, овладеть языком страны на таком уровне, который предоставил бы им впоследствии возможность изучать выбранную специальность на русском языке.

Нужно отметить, что приезжающие получать образование иностранцы, к какой бы национальности они ни принадлежали, неизменно проходят период социально-культурной адаптации, на течение которого влияют не только особенности страны в целом, но и конкретного региона в частности. Целью данной статьи является рассмотрение особенностей адаптации к реалиям Крыма слушателей подготовительных отделений, являющихся гражданами Африканского континента. Подобные исследования на материале обозначенной этнической группы не предпринимались ранее, что и обусловило актуальность и научную новизну данного исследования.

Понятием «адаптация» определяется стоящий за ним процесс приспособления организма к новым условиям. В биологии данному термину синонимичен другой – «акклиматизация», касающийся в большей степени природно-климатических условий в месте, к которому привыкает индивидуум. В психологии под «адаптацией» понимается приспособление к социальным условиям нового общества. Для африканских студентов, приехавших учиться в Россию, актуальным оказывается привыкание и к совершенно отличным от африканских погодным условиям (в связи с чем в холодном климате России они в большей степени, нежели на родине, подвержены простудным заболеваниям), и к местной культуре.

Е.Н. Резников выделяет два типа социальной адаптации: 1) активный, характеризующийся способностью влиять на окружающую среду, делая ее тем самым более комфортной и привычной для себя; 2) пассивный, конформно принимающий ценностные ориентации социальных групп, в которых оказывается адаптирующийся¹.

Темперамент и психология африканцев вынуждают их избирать преимущественно второй тип адаптации. Как известно, Африканский континент обладает собственными особенностями социально-экономического, исторического и культурного развития, которые накла-

дывают весомый отпечаток на менталитет его жителей. Так, можно выделить следующие установки и нормы, регулирующие поведение африканцев:

- мышление с опорой на традиционные ценности, определяющее отсутствие в нем потребности в анализе и критике;
- семейственность как принцип построения общества (большие иерархические семьи как модели социума в целом);
- патриархат, а также прерогативное положение старших возрастных групп;
- допускающаяся в обществе полигамия;
- религиозность;
- неспешность в любых видах действий (особенно мыслительной), не влияющая на качество исполнения.

Многонациональный и многоконфессиональный Крым, охотно принимающий студентов-иностранцев, все же отличается от стран Африки. Крымское, как и современное российское общество в целом, только частично ориентируется на традиции, в большей степени отдавая дань истории нашего народа, при этом тяга крымчан к прогрессу и нововведениям в последнее время значительно усилилась (особенно после воссоединения Крыма с Россией, история которого также должна быть освещена для студентов). Это касается не только политической, но и культурной сферы: в Крыму проводятся и становятся традиционными еще недавно немыслимые фестивали, соревнования и т.д., среди которых особое место занимают мероприятия национальной направленности, представляющие культуры разных народов Крыма (которых на сегодняшний день насчитывается более тридцати).

Африканские студенты, особенно те из них, кто планирует связать дальнейшую жизнь с Россией, должны привыкнуть к мысли о законной невозможности полигамных отношений на территории нашего государства, а также принять во внимание, что общественная ориентация в большей мере смещена на интересы не старших возрастных групп, а, наоборот, на детей как перспективных будущих граждан страны.

Еще до начала занятий слушатели на любом из доступных их пониманию языков должны быть проинструктированы об особенностях погодных условий региона, в числе которых резкие перепады температуры и атмосферного давления, опасность гололедицы и низких температур зимой и тепловых ударов весной и летом. Наиболее тяжело африканскими студентами переносятся осень и зима, когда температура достигает непривычно низких для них отметок, поэтому многие из них нуждаются в подсказках при выборе одежды и обуви, наиболее комфортных для нестабильного крымского межсезонья. Для скорейшей адаптации будущим студентам необходима помощь в выборе мест, где они могут делать покупки и оплачивать счета (мобильная связь и т.д.), а также предоставление карты маршрутов транспорта и мест, в которые можно обратиться за разными видами помощи. В отличие от обычно двуязычных (русский и английский) указателей и схем движения в больших городах России, симферопольские надписи какого бы то ни было характера крайне редко переводятся на другие языки, а работники транспортных и многих других общественных организаций редко владеют даже английским. Африканские студенты, большинство из которых, помимо родного языка малых африканских народностей, свободно изъясняются на английском или французском, не всегда найдут отклик даже у желающих помочь им крымчан.

Немаловажным является и тот факт, что в данный момент Крым находится под гнетом зарубежных санкций, поэтому многие всемирно распространенные услуги заблокированы и временно не функционируют на территории полуострова. Так, невозможность получить финансовую поддержку из дома либо воспользоваться некоторыми из платежных систем могут в значительной мере дезориентировать новоприбывших студентов. Даже консультации со студентами-соотечественниками, обучающимися в других регионах России, не подготовят будущих студентов к возможным трудностям в Крыму. Именно поэтому им нужна своевременная, превентивная помощь преподавателя-наставника в решении таких вопросов и сглаживании острых углов адаптации.

Если арабские студенты или студенты из Узбекистана внешне не выделяются как иностранцы в Крыму, то темнокожие африканские студенты привлекают внимание и вызывают интерес крымских граждан, не привыкших к общению и соседству с иностранцами, в языковой компетентности которых они не уверены. Небезызвестно, что на процесс адаптации иностранца в чужой стране влияет и реакция жителей на него. В рамках данного исследования был проведен социологический опрос среди крымчан разного пола, возраста и социальных статусов. На один день в социальной сети (а именно в группах, посвященных Крыму и Симферополю) был размещен анонимный опрос со следующей формулировкой: «Несмотря на некоторую изоляцию Крыма, в нем все же проживают немногочисленные иностранцы, в числе которых – граждане Африканского континента. В Симферополе это преимущественно студенты, не все из которых хорошо изъясняются по-русски. Если такой человек будет вынужден к Вам обратиться, испытаете ли Вы дискомфорт от данного общения?». Из просмотревших данную запись 3500 человек проголосовали 1000, и результаты опроса показали, что почти треть (31%) респондентов испытает дискомфорт и смущение, если к ним на улице города – пусть даже вынужденно – обратится темнокожий человек. 69% опрошенных считают, что смогли бы изъясниться так, чтобы иностранец их понял, независимо от того, говорит ли он по-русски. Таким образом, приспособление африканского студента предполагает принятие того факта, что его вид или обращение может смутить жителя принимающего региона, однако облегчить процесс адаптации может разъяснение причин (малое количество иностранцев из дальнего зарубежья в Крыму, незнание многими представителями старшего поколения иностранных языков).

В завершение необходимо резюмировать, что слушатели подготовительных отделений КФУ им. В.И. Вернадского и студенты этого же вуза представляют собой большинство иностранцев из дальнего зарубежья, временно проживающих в Крыму. Несмотря на следование общечеловеческим законам адаптации, студенты все же могут испытать определенный дискомфорт в связи с отсутствием в регионе национальной диаспоры, непривычными климатическими условиями, отсутствием навыка общения с иностранцами у крымчан, а также временной изолированностью региона ввиду распространившихся на него зарубежных санкций. В силу особенностей национального менталитета африканские студенты могут быть дезориентированы некоторыми обычаями и традициями Крыма, которые, тем не менее, с легкостью понимаются и принимаются после разъяснений преподавателя.

Примечания

¹ Резников Е. Н. Психологические особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. М.: РУДН, 2010. С. 6–12.

Emir-Velieva Ya.S.,
Crimean state V. I. Vernadsky university

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE ADAPTATION OF AFRICAN PREPARATORY DEPARTMENTS' LISTENERS IN THE LINGUISTIC AND CULTURAL SPACE OF THE CRIMEA

The article analyzes the features of socio-psychological adaptation to the linguistic and cultural realities of the Crimean region of one ethnic group of listeners of the preparatory departments – Africans. Particular attention is paid to the interrelation of factors that influence cultural integration, such as the personal qualities of students and the regional specificity of foreigners' perceptions in the Crimea, as well as the specific psychological features of the representatives of the African people influencing the adaptation processes.

Keywords: adaptation, society, lingvocultural space, preparatory department, Africans, ethnic group.

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННОГО УЧАЩЕГОСЯ

Статья посвящена практическим аспектам проведения внеаудиторных работ с иностранными учащимися. Раскрываются особенности внеаудиторной работы в контексте социокультурной адаптации иностранных студентов. Особый акцент в работе делается на формировании полиэтнической компетенции педагогов в процессе проведения внеаудиторных работ.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, иностранный учащийся, внеаудиторные мероприятия, образовательная среда.

Успешная адаптация иностранных учащихся к новой для них образовательной и социокультурной среде, а также к специфике выполнения ими разнообразных функций во многом предопределяется психологическими особенностями иностранных студентов, их межличностными отношениями и структурой интересов, социально-психологической атмосферой в рамках полиэтнической образовательной группы.

Сложность процесса адаптации иностранных учащихся заключается в том, что иностранные студенты – это молодые люди, имеющие свою жизненную позицию, свою систему ценностей, которые прочно закрепились в них в рамках той культурной среды, в которой они воспитывались. При этом каждый из иностранных студентов имеет следующие особенности: национально-психологические, личностные, этнические и т.д. Что касается процесса адаптации, то он отличается своей многогранностью и включает в себя несколько видов адаптации (рис. 1).

Вышеуказанные виды адаптации взаимосвязаны между собой и вытекают из желания преодолеть за короткий срок культурно-языковой барьер, а также из необходимости освоить как можно больший объем культурной информации. Ключевой же проблемой успешной интеграции иностранных учащихся в образовательный процесс является противоречие между современными требованиями учебных заведений и уровнем готовности освоения учебной информации иностранными студентами.

Стоит отметить, что иностранные учащиеся постоянно испытывают определенные трудности в процессе своей жизнедеятельности в рамках новой для них социальной среды. К таковым трудностям можно отнести: профессиональные, адаптационные, социально-психологические, культурологические, коммуникативные, дидактические и многие другие.

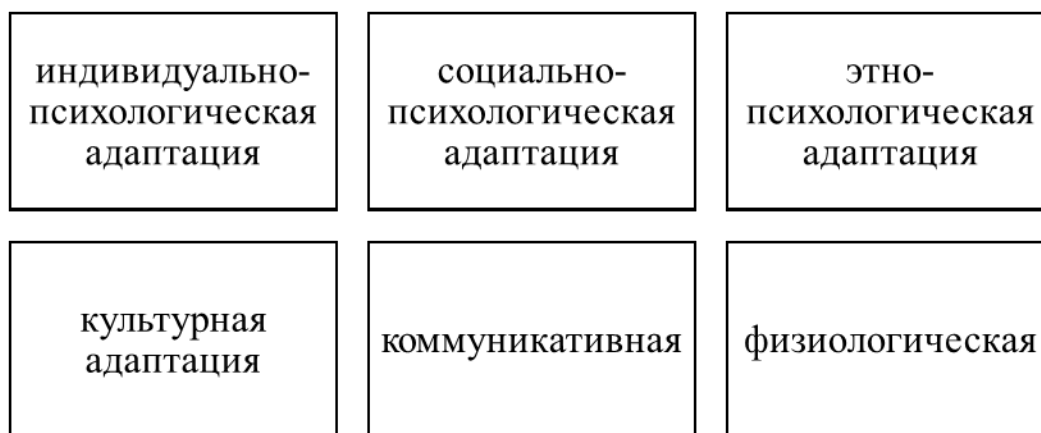


Рис. 1. Виды адаптации иностранных учащихся к новой культурно-образовательной среде.

Что касается адаптационных трудностей, то в контексте качественно новой педагогической системы они носят объективный характер. Как правило, адаптационные трудности воз-

никают вследствие изменения характера поведения и деятельности. Как правильно указал Б.Г. Ананьев¹, переход с привычных способов умственной деятельности и поведения на новые требует от иностранных учащихся внутренней перестройки на развитие в рамках новых образовательных условий.

Большое значение для социальной адаптации иностранных учащихся имеет внеаудиторная работа, проводимая *агентами адаптации*. К таковым «агентам» необходимо отнести в первую очередь деканат по работе с иностранными студентами, преподавателей вуза, соотечественников, коллектив студенческой группы. В совокупности они способствуют овладению иностранными студентами ситуацией, постоянно доносят необходимую информацию о состоянии среды, осуществляют помощь в налаживании социальных контактов и в освоении новых социальных ролей.

Внеаудиторная работа с иностранными слушателями проявляется также в организации межличностного взаимодействия и взаимопонимания между иностранными учащимися и профессорско-преподавательским составом. Подобная форма внеаудиторных работ является одним из важнейших условий успешной адаптации иностранных учащихся к новой полиэтнической образовательной группе. Взаимодействие и взаимопонимание между иностранными учащимися и профессорско-преподавательским составом появляется вследствие:

- а) знакомства иностранных студентов с социокультурными нормами поведения в новом для них социуме;
- б) формирования доброжелательных, основанных на доверии, взаимопонимании отношений между преподавателем и студентами;
- в) создания на занятиях благоприятного психологического климата, атмосферы творческой деятельности, направленной на достижение поставленных перед студентами целей;
- г) работы над преодолением стереотипных негативных установок по отношению к носителям другой культуры.

Другим важным условием эффективного проведения внеаудиторных работ является вовлечение иностранного студента в межкультурно-коммуникативную и практическую деятельность. Таким образом, у иностранных учащихся неизбежно будет формироваться позитивное отношение к стране пребывания, а также к носителям иной культуры.

Более того, вышеуказанное способствует социализации иностранного студента в рамках нового культурного пространства. Основной смысл социализации раскрывается «на пересечении таких её процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация»².

Как верно заметили Гриднева Е. А. и Шамарин И. А., «трудности, которые возникают в процессе адаптации иностранных студентов, в основном связаны с новым коллективом, непривычной обстановкой и общением на неродном языке»³. Именно поэтому, интеграция иностранных учащихся в практическую межкультурную коммуникативную деятельность однозначно будет формировать у них позитивное отношение к чужой стране.

Эффективным средством развития познавательной внеаудиторной деятельности иностранных учащихся являются научно-практические конференции, ежегодно проводимые на факультете. Так, в своих докладах иностранные студенты не только раскрывают интересующие их вопросы по тому или иному учебному материалу, но и демонстрируют свои навыки владения научным стилем речи. Кроме того, тема доклада не навязывается студенту, а предлагается ему с учетом его способностей, интересов и предметной подготовки.

Любое мероприятие достигает своей цели только тогда, когда оно проводится при активном участии студентов. Поэтому создаваемая в рамках совместной работы группы студентов неформальная обстановка раскрывает их духовные, интеллектуальные возможности. Тем самым, разрушается психологический барьер при поликультурном общении, который мешает созданию благоприятных условий для иностранных учащихся.

Как известно, задача преподавателя заключается в поощрении инициативы студентов, побуждении их к активной деятельности. Поэтому даже те студенты, которые изначально

относились к выступлению на конференции равнодушно, в дальнейшем приобретают «азарт» и дух первенства.

Отсюда вытекает утверждение о значительной роли проведения внеаудиторных работ в рамках социокультурной адаптации иностранных учащихся. Внеаудиторные мероприятия повышают интерес к изучаемым предметам, способствуют овладению новой информацией, формируют положительную мотивацию и, как следствие, обеспечивают качественное усвоение учебного материала. Подготовка и проведение внеаудиторных мероприятий не только активизирует процесс адаптации иностранных учащихся к новой культурно-образовательной среде, но и приобщает иностранных студентов к русской истории и традициям, помогает развить в них творческие способности, наладить межкультурный диалог.

Таким образом, социокультурная адаптация иностранных учащихся к новой образовательной среде достаточно сложное и многогранное педагогическое явление. Важно помнить, что в рамках такой адаптации самая важная роль отводится преподавателю и при его грамотном подходе к этому явлению иностранный студент имеет все возможности для скорой самореализации.

Примечания

¹ Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Воронеж, 1996.

² Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2002. С. 116.

³ Гриднева Е. А., Шамарин И. А. Социокультурная адаптация иностранных студентов ВГМА им. Н.Н.Бурденко как фактор успешного образовательного процесса [Электронный ресурс]. URL: <https://www.scienceforum.ru/2015/pdf/8377.pdf> (дата обращения: 01.07.2017 г.).

Yakovleva T.S.,
Peoples Friendship University of Russia,
tasha10.02.85@mail.ru

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENT

The article is devoted to the practical aspects of the extracurricular work with foreign students. The peculiarities of extra-curricular is analyzed in the article. Author makes special emphasis on the formation of multiethnic competence of teachers in the process of extracurricular work.

Keywords: socio-cultural adaptation, foreign student, extracurricular activities, educational environment.

Яцевич Екатерина Александровна,
Белорусский государственный университет, Беларусь,
Jacevich@bsu.by

ОПТИМИЗАЦИЯ ОТБОРА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАБОТЫ НАД ГРАММАТИЧЕСКИМИ ТЕМАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ БАЗ ЗНАНИЙ И БАЗ ДАННЫХ

Основное содержание статьи представляет собой описание формирования лингвистических баз данных и баз знаний на основе анализа методически ориентированного корпуса учебных текстов по специальности, а также применения созданных лингво-информационных ресурсов в ходе работы над учебно-методическим обеспечением процесса обучения языку специальности, что повышает их интеллектуальный уровень при исключении субъективности и интуитивности разработчика.

Ключевые слова: лингво-информационные ресурсы, язык специальности.

Одной из главных проблем в ходе работы над языком специальности является проблема отбора грамматического и лексического материала преподавателем на всех этапах обучения, причем особо актуальна данная проблема именно на начальном этапе обучения в силу того, что он является основополагающим. О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров справедливо уточняют, что «отбор грамматического минимума есть установление того круга грамматических элементов языка, которые необходимы и достаточны для овладения речью в нужных пределах»¹.

В момент отбора имеют значение такие принципы: частотность, продуктивность, образцовость, необходимость, достаточность, сочетаемость и словообразовательная ценность соотношений между значением и формой. В процессе работы над языком специальности на передний план выдвигается необходимость в представлении инофону именно той части лексико-грамматической информации, которая, во-первых, соотносится с его коммуникативным уровнем владения языком, во-вторых, актуальна для реализации речевой компетенции в профессиональной сфере общения. Отбор и обработка лингвистической информации, выбор более эффективных форм ее предъявления с учетом особенностей аудитории, в которой предстоит осуществлять образовательную деятельность, простой и быстрый доступ к нужной информации – это те задачи, которые в современной образовательной среде можно решать с использованием информационных технологий, широчайший спектр которых в настоящее время стал доступен большому кругу пользователей. Современная информационная образовательная среда (ее основы были заложены в работах Р.Г. Пиотровского² и развиты в работах Л.Н. Беляевой³, К.Р. Пиотровской, Э.Г. Азимова, Т.В. Васильевой, А.С. Карпова, Л.П. Клобуковой и др.) складывается из различных баз знаний, баз данных и иного программного софта, в комплексе направленного на увеличение эффективности процессов преподавания, контроля и оценки полученных знаний и компетенций. Л.Н. Беляева, характеризуя современное состояние в области компьютерной лингводидактики, точно отражает направление проводимых исследований и создаваемых практических приложений: «Новые потребности общества приводят к необходимости сделать информацию активной, то есть обеспечить максимальное использование информации на электронных носителях и содействовать распространению знаний»⁴. Называя виды лингво-информационных ресурсов (корпусы учебных и научных текстов, структурированные по предметным областям и языкам для специальных целей, коллекции учебных ресурсов, многофункциональная и многоязычная база (переводных) словарей, системы обучения и тестирования и т.д.), она указывает, что основным модулем в системе должна являться «лингвистическая информационная база данных и знаний»⁵. Данный вывод логичен и, на наш взгляд, неоспорим, в силу того что «знание, которое распространяется, приобретает и обменивается, генерирует новое знание»⁶. Базы данных и базы знаний создаются с целью систематизации массивов лингвистической, а также лингводидактической информации и для повышения эффективности работы преподавателя при осуществлении учебного процесса. Но нельзя не учитывать то, что «отбор, предполагающий минимизацию учебного материала, должен быть мотивирован качественно-количественными характеристиками данных единиц, причем итогом деятельности является «учебный / но не упрощенный / язык»⁷. Соглашаясь с данным утверждением, мы в нашей работе по формированию баз данных, а также баз знаний, содержащих лингвистическую и лингводидактическую информацию для обучения языку специальности, уверены, что выборку лексико-грамматического материала целесообразно проводить из методически ориентированного корпуса (или массива) текстов по специальности, который формируется на основе следующей концепции: именно данные, полученные при обработке языковых учебно-научных текстов конкретной предметной области, применяемых при обучении языку специальности с учетом уровня владения изучаемым языком, позволяют сформировать соответствующее действительности представление о лингвистических явлениях, изучение которых необходимо обязательно включить в учебный процесс при работе над языком специальности. Причем тексты, включаемые в методически ориентированный корпус текстов, должны соответствовать ряду критериев, как-то:

критерий соответствия требованиям уровня владения языком инофоном, критерий профессиональной релевантности и ценности, критерий лексико-грамматической насыщенности и адекватности уровню владения языком.

Работа по созданию баз данных и баз знаний, в которых содержится как лингвистическая, так и лингводидактическая информация о языке специальности разбивается на этапы:

1. Формирование методически ориентированного корпуса текстов по конкретной специальности в соответствии с обозначенными критериями.

2. Извлечение из сформированного корпуса лингвистических данных и знаний о языке специальности автоматическим либо ручным способом.

3. Анализ полученной лингвистической информации, создание лингводидактических описаний на основе полученных данных, разработка логической структуры для представления информации конечному пользователю (преподавателю, методисту) при учете принципов максимальной простоты восприятия и наглядности.

4. Работа по созданию спланированных баз данных и баз знаний. Для формирования баз данных логично применять общедоступный программный продукт Microsoft Access, для баз знаний – специальные программы, позволяющие представлять метаданные, KnowledgeBase⁸, My Base⁹ и др.

5. Апробация готового линво-информационного ресурса, корректировка при необходимости.

6. Внедрение в учебный процесс готового линво-информационного ресурса.

В качестве примера практической реализации создания лингвистических баз данных и баз знаний, содержащих лексико-грамматическую и статистическую информацию о языке специальности и способствующих корректному отбору материала при осуществлении преподавательской деятельности в рамках учебного процесса, мы можем представить базы данных и базы знаний, сформированные нами на материале корпуса текстов по экономике на русском языке для иностранных студентов, владеющих русским языком в объеме уровней минимальной коммуникативной достаточности, пороговой коммуникативной достаточности, или А2, I сертификационного уровня. В частности, были созданы следующие линво-информационные продукты, используемые в рамках системы по управлению знаниями по языку специальности «Экономика I»:

1. База знаний «Значения предложно-падежных форм имен существительных»;

2. База знаний «Основные деривационные модели»;

3. База данных «Имена существительные»;

4. База данных «Предлоги»;

5. База данных «Глаголы».

Базы данных содержат лексико-грамматическую и статистическую информацию о лексическом составе проанализированного корпуса текстов при учете морфологических характеристик словоформы. Представленная информация весьма актуальна при разработке лексико-грамматических упражнений для подготовки инофонов к работе с языковым учебным текстом по специальности, позволяет отобрать и включить в упражнения наиболее частотные лексемы, определить последовательность работы как с падежными формами (от наиболее частотной к наименее), так и с формами глагола, представить активность того или иного предлога при выражении определенного типа синтаксических отношений, получить в статистическом разрезе перечень предлогов (простых и составных) для выражения конкретного типа синтаксических отношений или же, наоборот, отразить способность предлога участвовать в выражении большого количества синтаксических отношений. Кроме того, подобные базы данных позволяют отобрать и впоследствии разобрать случаи грамматической омонимии, получить больше информации об актуальных в данной предметной области явлениях паронимии (например, хозяйство – хозяйствование, удовлетворение – удовлетворенность и т.д.), не отраженных в пособиях по лексике.

Базы знаний, благодаря особым программным оболочкам, позволяют презентовать в структурированном виде самые важные и фактические знания. Так, в базе знаний «Значения предложно-падежных форм имен существительных» представлено описание значений словосочетаний, образованных посредством предложного управления, причем основой для логического структурирования избрана падежная форма зависимого существительного при учете типа выражаемых синтаксических отношений («Объектные отношения, выражаемые с помощью предложно-падежных форм родительного падежа» и т.д.) с указанием далее подтипов («указание объекта либо человека, в пользу которого совершается действие» и т.д.), что формирует раскрываемое дерево значений для каждой из падежных форм и обеспечивает удобное перемещение между разделами базы знаний.

В базе знаний «Основные деривационные модели» содержится информация о словообразовательных моделях, выделенных в результате анализа лексического состава созданного нами методически ориентированного массива учебных текстов по экономике, работа над которыми необходима в силу того, что на начальном этапе обучения начинается формирование представлений о словообразовательной мотивации. В созданной нами базе знаний содержатся основные словообразовательные пары, цепочки и парадигмы, представленные в виде схем, приведены примеры, добавлены комментарии при необходимости внесения пояснений к моделям.

В базах знаний предусмотрена функция автоматического поиска нужной информации по запросу пользователя, что способствует облегчению навигации между информационными блоками в созданной базе знаний, а также быстрому поиску нужной пользователю информации.

Комплексное применение в процессе работы над учебно-методическими материалами созданных баз данных и баз знаний, содержащих лексико-грамматическую и статистическую информацию, полученную в результате анализа методически ориентированного массива текстов по экономике для инофонов, владеющих русским языком в объеме уровня А2 и первого сертификационного уровня, способствует повышению эффективности деятельности специалиста по языку специальности, что выражается в использовании только актуальной для указанного уровня лингвистической информации в разрабатываемых курсах, в формировании уверенности разработчика в правильности делаемых выводов при исключении факторов интуитивности и субъективности, в увеличении ценности новых полученных знаний, а также в сокращении временных затрат на работу над учебно-методическими материалами при повышении их лингвометодического потенциала.

Примечания

¹ Методика преподавания русского языка как иностранного / VII Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит / под ред. О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова. М.: Русский язык, 1990.

² *Пиотровский, Р.Г.* Инженерная лингвистика и теория языка. Л.: Наука, 1979. 112 с.

³ *Беляева, Л.Н.* Информационное пространство филолога и принципы его организации // Известия РГПУ им.А. И. Герцена. Психолого-педагогические науки. № 4(9). СПб, 2004. С. 17–31.

⁴ Там же. С. 18.

⁵ Там же. С. 22.

⁶ *Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф.* Базы данных интеллектуальных систем. СПб.: Питер, 2000. С. 184.

⁷ Методика преподавания русского языка как иностранного / VII Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит / под ред. О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова. М.: Русский язык, 1990. С. 57.

⁸ Режим доступа: <http://www.mail.ru./files.mail.ru.BOWU1D> (дата обращения: 10.02.2010).

⁹ Режим доступа: <http://www.wjjssoft.com/mybase.html> (дата обращения: 10.02.2014).

**OPTIMIZATION OF SELECTION OF LINGUISTIC MATERIAL
TO WORK ON GRAMMAR TOPICS IN TEACHING LANGUAGE
SPECIALTY BY APPLYING SPECIALIZED KNOWLEDGE BASES
AND DATABASES**

The main content of the article is a description of the formation of linguistic databases and knowledge bases on the basis of an analysis of a methodically oriented corpus of study texts in the specialty, as well as the application of the created lingua-informational resources in the course of work on teaching and methodological support of the process of teaching the specialty language, which increases their intellectual level the exclusion of subjectivity and intuitive developer.

Keywords: lingua-informational resources, language of specialty.

СОДЕРЖАНИЕ

Лаврентьева А.Г. Учебная экскурсия как одна из форм внеаудиторной работы с иностранными учащимися	3
Ларионова А.А. Лингвострановедение как аспект при формировании коммуникативной компетенции иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки.....	6
Лебедева А.Л., Филатова В.Б. О реализации современных педагогических технологий на занятиях по практике речи (на примере работы со стажёрами по пособию «Живые образы России: читаем, пишем, говорим»).....	9
Лёгочкина Е.Н. Технология обучения научному стилю речи на подготовительном факультете.....	13
Лентовская А.В. Вид и акциональность глагола в практике преподавания русского языка как иностранного за рубежом.....	16
Лузикова С.Н., Нефедьева В.С., Сварчевская Т.В. «Это наш язык»: опыт создания учебника русского языка как иностранного	20
Ляшенко Т.М. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному в нефилологическом вузе: из опыта создания учебных пособий.....	23
Макоева Ф.С. Коммуникативное содержание обучения РКИ в условиях подготовительного отделения.....	26
Мальшев Г.Г. Приёмы организации учебного материала в структуре «урока» в учебнике для начального этапа обучения РКИ (на примере учебного пособия «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях». Москва: «Русский язык», 2017).....	29
Манукян Г.В. Принципы обучения русскому языку как иностранному.....	33
Маркина Н.А., Шурупова И.В. Обучение языку специальности иностранных учащихся гуманитарного профиля (экономисты) на довузовском этапе.....	35
Маркова Е.М. Специфика обучения русскому языку в инославянской аудитории	37
Мартюшов В.Ф., Михайлова Е.Е., Абу-Абед Ф.Н. Об управлении адаптационными процессами иностранных учащихся в российских вузах на довузовском этапе подготовки.....	42
Масюк А.Е. Опыт обучения грамматике с использованием инфографических текстов на уроках РКИ.....	46
Милевская Т.В., Сидорова Е.Е. Роль педагогической медиации в процессе адаптации иностранных учащихся в российском вузе.....	49
Милованова И.С., Журкина Н.В. Стилистический компонент в практическом курсе русского языка как иностранного на этапе довузовского обучения (на примере изучения частиц).....	53
Минеева З.И. Русский язык как иностранный через призму словообразования.....	56
Михеева Л.Н. Социо- и лингвокультурные проблемы довузовского этапа обучения и пути их решения.....	60
Михеева А.А. Дебаты как современная технология обучения РКИ.....	63
Могузова В.И. Участие во внеаудиторных мероприятиях как приём вовлечения студента в учебный процесс.....	68
Молофеев В.М., Кишкевич Е.В., Кузьминова Т.Н. К 55-летию первого подготовительного факультета в Беларуси: традиции и перспективы.....	70

Морозова С.М. Развитие навыков творческого письма у иностранных учащихся подготовительного отделения.....	73
Мирошкина Н.Н., Мурнаева Л.И. Когнитивно-коммуникативный аспект в преподавании русского языка иностранным студентам (из опыта пятигорской школы РКИ).....	76
Мухамадиева Д.М. Невербальные компоненты общения как средство создания единого коммуникативного пространства в процессе обучения русскому языку как иностранному.....	80
Мухаммад Л.П. Межкультурный компонент как фактор успешности учебного пособия нового типа (уровни А1, А2).....	83
Нефедьева В.С. Внедрение модели обучения русской интонации в практику преподавания РКИ на начальном этапе.....	87
Никитина Т.Г. Иностранные студенты в псковском регионе: от адаптационного «курса выживания» к лингвокраеведческому исследовательскому проекту.....	90
Никитина Е.В. Обучение иностранных учащихся языку специальности «Журналистика» на предвузовском этапе	94
Николенко Е.Ю. Программа по русскому языку как иностранному как выражение новых тенденций в методике преподавания.....	98
Оганезова А.Е. Из опыта преподавания иностранным учащимся языка специальности («журналистика») на довузовском этапе обучения.....	101
Одинцова Р.И., Новаковская Н.Ю. Концепция учебного пособия по научному стилю речи.....	106
Олейникова О.Н. Проведение итогового контроля в виде теста В1 выпускников довузовской формы обучения.....	110
Омельяненко В.А. Лингводидактическая ценность рекламных текстов в практике преподавания РКИ.....	113
Орлова Н.А. Спецкурс «Образовательный туризм на Северном Кавказе» в аспекте лингвострановедения как средство социализации иностранных слушателей Центра международного образования ПГУ в поликультурной среде СКФО.....	116
Орлова Е.В. Формирование лингвистической компетенции на довузовском этапе обучения с учетом профессиональной сферы.....	120
Ощепкова Л.А. Визуальное аудирование как метод преподавания РКИ.....	123
Пазушкин П.Б., Рычкова И.А. Олимпиада «русский язык – язык инженерного искусства» как способ мотивации к изучению дисциплин инженерного профиля на русском языке.....	127
Паремузашвили Э.Э. Планирование организации и содержания обучения слушателей подготовительного факультета Института Пушкина.....	131
Петухова М.Е., Симулина И.А. Прецедентные имена национальной культуры в процессе обучения русскому языку как иностранному в региональном вузе.....	135
Пиневиц Е.В., Петрова Г.М. Лингводидактическое тестирование в техническом вузе....	138
Подосинникова А.А. Реализация потенциала народной педагогики профессионально-коммуникативного обучения иностранных студентов-филологов.....	142
Полянцева Е.А. Социокультурная адаптация иностранных учащихся во время обучения в российском вузе.....	146
Поморцева Н.В., Румянцева Н.М. К вопросу о координации работы преподавателей русского языка и преподавателей специальных дисциплин.....	149

Привалова И.В. О необходимости изучения факторов, способствующих успешной интеграции студентов-иностранцев в русскоязычное этнокультурное пространство.....	155
Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю. Актуальные проблемы довузовской подготовки иностранных слушателей по: унифицированные программы, специфика первичной профессионализации, авторские методики.....	158
Пушкова Н.П. Социокультурная составляющая компонентов текстового корпуса учебников довузовского этапа обучения.....	161
Пыхтина Н.А. Роль математической подготовки иностранных слушателей подготовительных факультетов в усилении мотивации обучения.....	164
Рамазанова Ш., Фисенко О.С. Интерактивные методы обучения РКИ: функционально-коммуникативный подход.....	168
Родионова И.П., Жильцова А.В. Возможности электронного курса «Химия» в формировании предметно-коммуникативной компетентности иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки	171
Родионова И.П. Формирование коммуникативной компетентности иностранных учащихся предвузовского этапа обучения в учебно-научной сфере общения: проблемы межпредметной координации.....	175
Родионова И.П. Представление о контенте электронных учебно-методических комплексов по предметам естественно-научного и гуманитарного циклов для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения.....	180
Родионова И.П., Глазева А.С. Система упражнений электронного учебно-методического комплекса «История России» для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения.....	184
Родионова И.П., Жидкова Ю.Б. Представление об электронном учебно-методическом комплексе «Литература» для иностранных учащихся довузовского этапа обучения.....	187
Рублёва Е.В. Образовательный контент и принципы отбора языкового материала при создании онлайн-ресурсов по РКИ.....	191
Руденко-Моргун О.И. Информационные технологии в обучении РКИ: история, современное состояние и тенденции развития.....	195
Рудяк С.И., Седлецкая Т.Л. Тестирование как средство текущего контроля при обучении РКИ на довузовском этапе.....	200
Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Преимущества использования национально ориентированного подхода в обучении русскому языку китайских учащихся (дovuзовский этап)	203
Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Пособие «по-русски – о политике» как возможность формирования профессиональной компетенции слушателей довузовского этапа обучения. Инновационные формы работы.....	209
Савенкова И.В. Использование социальных сетей в учебном процессе как средство мотивации учащихся подготовительных факультетов.....	213
Савченкова И.Н. Современная модель подготовительного отделения для иностранных граждан.....	216
Санникова Н.Ю. Актуальные вопросы социальной адаптации иностранцев в российской высшей школе.....	221
Севинч У. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в условиях отсутствия языковой среды на примере отделения русского языка и литературы Эрджисского университета.....	224

Седова Н.В. Организация аудиторной и самостоятельной работы иностранных слушателей подготовительного факультета технического вуза.....	229
Семенова Н.А., Осадчева О.Л. Особенности обучения монологической речи на русском языке студентов-иностранцев подготовительного факультета.....	233
Снычёва Л.В. Внеаудиторная работа по физике при комплексном решении задач обучения на подготовительном факультете для иностранных обучающихся.....	235
Соколова А.А., Фатеева Н.А. Проблема восприятия общественно-гуманитарных дисциплин иностранными курсантами военно-инженерного вуза.....	237
Соколова Т.М. Темы краеведческой направленности на уроках РКИ как помощь в адаптации учащихся довузовского этапа обучения.....	241
Солейник В.В. Стратегия развития предвузовского образования на подготовительном отделении для иностранных граждан Владивостокского государственного университета экономики и сервиса: традиции и новации, цели и перспективы.....	245
Староверкина Л.А. Современные методы и технологии в обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному на довузовском этапе.....	247
Стенина Н.С. Лингводидактический потенциал киноискусства и проблемы адаптации иностранных учащихся в поликультурном образовательном пространстве.....	250
Степаненко Е.В. Особенности реализации тестирования при обучении иностранных граждан общетеоретическим дисциплинам.....	253
Степаненко И.Т. Трудовая и образовательная миграции – региональные проблемы адаптации.....	257
Степанова Н.С., Амелина И.О. Интеграция иностранных обучающихся в поликультурное образовательное пространство университета на довузовском этапе.....	260
Стефанский Е.Е. Опыт проведения киноуроков с различными категориями иностранных студентов.....	264
Стоянова М.Л. Типичный турецкий студент: несколько замечаний к вопросу об особенностях преподавания РКИ в турецком вузе.....	267
Суворова Е.Г., Масюк М.Р. Письменная речь иностранных учащихся в образовательном процессе на первом курсе в вузе.....	272
Супатаева Э.А. О профессионально-ориентированном обучении русского языка в вузах Кыргызстана.....	275
Сучкова А.А. Трудности изучения русского языка как иностранного военными служащими из Лаоса.....	279
Таджибова Р.Р. К вопросу о трудностях преподавания русского языка как иностранного в вузе.....	283
Талалова Л.Н. Русскоязычная среда для детской полилингвальной аудитории вне России.....	284
Тарасова Е.Н. К вопросу о когнитивно-компетентностной составляющей подготовки будущего специалиста-химика (уровень владения РКИ А2).....	288
Тартыньских В.В. Эффективные приемы формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому как иностранному.....	291
Темиргалеева М.М. Техника письма как важнейший элемент обучения письменной речи.....	294
Тёрёчик Л.Б. Подходы к обучению иностранному языку: «фреймовый» подход.....	297
Тимошенкова Г.Ю. Принцип опоры на родную культуру обучаемых в процессе их аккультурации.....	300

Титова Ж.Н. Внеаудиторная работа как средство развития познавательного интереса при обучении русскому языку как иностранному.....	304
Третьякова Л.Н. Жизнь военных апеллятивов в современном русском языке.....	307
Труфанова В.Я. К вопросу о дополнительном профессиональном педагогическом образовании в свете современных требований к обучению русскому языку как иностранному.....	310
Урванцева Н.Г. Краеведческие материалы на уроках русского языка как иностранного..	314
Усатенко М.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий во внеаудиторной работе с иностранными учащимися	318
Федосеева А.В. Особенности обучения русскому языку как иностранному на подготовительном курсе зарубежного вуза (на примере работы с учащимися Гаванского университета).....	320
Федотова Н.Л., Касаткина А.Ю. Система фонетических игр для обучения китайских учащихся русскому произношению на начальном этапе.....	324
Фомина Н.В. Обучение детей раннего возраста русскому языку вне языковой среды. Новые подходы к обучению, создание среды в летних образовательных проектах для детей и их родителей. Опыт международного проекта «играя, познаю!» в Италии.....	328
Фролова О.А. Экскурсия как особая форма аккультурации иностранных обучающихся подготовительного отделения.....	330
Халеева О.Н., Столетова Е.К., Пахомова Е.П. Отбор универсальных конструкций научного стиля речи для обучения слушателей подготовительных факультетов/отделений.....	331
Хамгокова Н.Ж. Диалог культур как способ формирования социокультурной компетенции при обучении иностранных студентов русскому языку как средству общения.....	338
Хамшовски С.А. Развитие навыков устной речи в условиях отсутствия языковой среды.....	341
Хоронко С.С. Особенности содержания обучения русскому языку иностранных военнослужащих в Республике Беларусь	343
Хухлындина Л.М., Молофеев В.М., Кишкевич Е.В. Современные технологии обучения иностранных студентов: из опыта работы факультета доуниверситетского образования.....	348
Чаукерова Г.К., Патиева М.М. Процесс овладения лексико-грамматическими связями на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе.....	351
Чеишвили Т.А., Капанадзе И.Б. Теоретические и практические основы национально ориентированного учебника по РКИ для вузов Грузии.....	354
Черкашина Е.Л. Структура и содержание учебных материалов по синтаксису (выражение обстоятельственных отношений в предложении) для иностранных слушателей, изучающих русский язык на факультете довузовской подготовки.....	358
Черновалюк И.В. Профессиональный аспект в системе подготовки будущих филологов.....	362
Чуреева О.А. Мотивация иностранных студентов нового поколения к изучению русского языка в рамках вузовской программы.....	365
Шамрай А.В. Мессенджеры как вспомогательное средство обучения русскому языку студентов подготовительного факультета.....	369
Шантурова Г.А. Нейродидактический подход в этноориентированной модели обучения РКИ.....	372

Шах С.А., Братарчук (Бутова) Т.В. О некоторых аспектах взаимодействия Исламской Республики Афганистан и Российской Федерации в области образования.....	375
Шевцова А.А. Современные технологии в преподавании РКИ: от теории к практике (на материале мультимедийной презентации по экологии).....	378
Шетэля В. Фразеологизмы со значением «семья» – «rodzina» в курсе РКИ для польских учащихся.....	381
Шмелькова В.В. Об организации самостоятельной работы в курсе научного стиля речи на предвузовском этапе обучения.....	384
Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Интегративное обучение иностранных студентов речевому общению в учебно-научной сфере на предвузовском этапе.....	386
Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В. Интегративный подход к обучению Русскому языку как иностранному (предвузовский этап)	391
Шустикова Т.В. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере (к истории вопроса).....	395
Шутова М.Н. Интонационный анализ текста на начальном этапе обучения иностранных филологов-русистов.....	399
Эмир-Велиева Я.С. Социально-психологические аспекты адаптации африканских слушателей подготовительных отделений в лингвокультурном пространстве Крыма.....	402
Яковлева Т.С. Внеаудиторная работа как средство социокультурной адаптации иностранного учащегося.....	405
Яцевич Е.А. Оптимизация отбора лингвистического материала для работы над грамматическими темами при обучении языку специальности посредством применения специализированных баз знаний и баз данных.....	407

Научное издание

**ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ
В РОССИИ И МИРЕ:
ЯЗЫК, АДАПТАЦИЯ, СОЦИУМ, СПЕЦИАЛЬНОСТЬ**

В двух частях

Часть 2

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Компьютерная верстка *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 27.11.2017 г. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 48,83. Тираж 100 экз. Заказ 1879.

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
