

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 1

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. 1. – 437 с. : ил.
ISBN 978-5-209-08424-2 (ч. 1)

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 978-5-209-08424-2 (ч. 1)
ISBN 978-5-209-08423-5

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

О СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Одной из главных проблем в процессе адаптации иностранных студентов является незнание русского языка. Иностранному студенту предстоит адаптироваться к новой языковой, образовательной, профессиональной, культурной среде. Языковой барьер сказывается как на процессе обучения, так и на повседневном общении. Рассматривая мотивацию как движущую силу в успешном процессе социокультурной адаптации, отметим, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, языковая среда, мотивация, дифференциация.

Актуальность проблемы адаптации иностранных учащихся на Подготовительных факультетах российских вузов определяется в первую очередь задачами дальнейшего эффективного их обучения как будущих специалистов. Успешная адаптация способствует, с одной стороны, быстрому включению студентов в учебный процесс, с другой – помогает повысить качество подготовки иностранных граждан в российских вузах. Таким образом, решается проблема сохранения количества учащихся, которое существенно сокращается во время первых сессий. С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться за самое короткое время. Важнейшей частью решения задачи адаптации является успешное управление учебно-воспитательным процессом для иностранных студентов.

По данным исследования, проведённого Н.А. Жерлицыной «Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России»¹, были выявлены следующие особенности в адаптации иностранных студентов в процессе обучения. Одной из главных проблем в процессе адаптации иностранных студентов является незнание русского языка. Языковой барьер сказывается как на процессе обучения, так и на повседневном общении. У большинства студентов уровень русского языка недостаточен для работы с учебной литературой, восприятия лекционного материала, ответов в устной форме. Именно поэтому необходимо улучшить систему довузовской подготовки иностранных студентов. Тот язык, которому учат в вузе, ориентирован в основном на восприятие и усвоение профессиональных знаний. Практическая цель обучения русскому языку на Подготовительных факультетах для иностранных граждан заключается в формировании способности и готовности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

Важно, чтобы будущий студент рассматривал изучение русского языка как этап своей профессиональной подготовки и видел в этом решение двух основных задач, которые появятся перед ним в будущем при обучении в ВУЗе:

- приобретение навыка поиска информации по специальности в печатных или электронных источниках;
- формирование умения самостоятельной смысловой обработки и анализа полученной информации с дальнейшим использованием ее в процессе обучения.

Для реализации обозначенных задач применяются следующие базовые принципы.

1. Адаптация. Подготовка учебно-методических материалов по специальным предметам должна проводиться в сотрудничестве с преподавателями русского языка. Таким образом, учебный материал адаптируется к потребностям и языковому уровню иностранного студента, что облегчает адаптацию иностранных граждан к условиям обучения в вузе². У них

создается фундамент для усвоения основных предметов. Адаптация при этом становится менее болезненной.

2. Дифференциация. Для отлично успевающих учащихся подготовительных факультетов реализуется такая форма учебной деятельности, как участие в предметных олимпиадах, что стимулирует дальнейший прогресс в их обучении.

3. Мотивация. Упомянутая выше научно-исследовательская работа является мощным мотивирующим фактором для обучающегося, т.к. «оживляет» и приближает к нему научную теорию, процесс изучения предмета на русском языке становится более интересным и увлекательным.

Рассматривая мотивацию как основную движущую силу в успешном процессе социокультурной адаптации, отметим, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны.

Иностранному студенту предстоит адаптироваться к новой языковой, образовательной, профессиональной, культурной среде. Человек сможет успешно пройти этот процесс, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет замотивирован.

Также адаптация осуществляется путем индивидуальных предметно-практических и духовно-практических действий и материализуется в определенных предметно-вещественных конструкциях, символах, позволяющих создать алгоритмы действий, минимизировать усилия в достижении поставленной цели или сделать более точными любые операции в содержании основной деятельности.

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать необходимость создания ряда условий адаптогенного характера широкого спектра действия для того, чтобы оптимизировать процесс адаптации иностранных учащихся к учебному процессу в российском вузе. Адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов и достигнуть наилучших результатов с наименьшими негативными последствиями.

Примечания

¹ Жерлицына Н.А. Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России. URL: <http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/>

² Громакова В.Г., Проценко Ю.В., Елизарова Л.Ю., Безвербная Н.А. Актуальные проблемы социокультурной адаптации иностранных учащихся и пути их решения // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-2. С. 228-231

Avagimyants Viktoria Alexandrovna,

Deputy Head of the Preparatory Department for Foreign Citizens
(Moscow Technological University)

ON THE SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AT THE PREPARATORY FACULTIES FOR FOREIGN CITIZENS

One of the main problems in the process of adaptation of foreign students is the lack of knowledge of the Russian language. A foreign student has to adapt to a new language, educational, professional, cultural environment. The language barrier affects both the learning process and everyday communication. Considering motivation as a driving force in a successful process of sociocultural adaptation, we note that the motives are determined by internal motivations.

Keywords: sociocultural adaptation, language environment, motivation, differentiation.

Адскова Татьяна Павловна,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби
adskova.tp@mail.ru;

Адскова Наталия Павловна,
Назарбаев интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Алматы
nadskova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ НАВЫКАМ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов использования технологий совместного обучения при формировании навыков функционального чтения. В статье раскрывается содержание понятий «совместное обучение» и «функциональное чтение». Отмечается трансформация концепта «чтение», что обусловлено изменением и расширением понятия грамотность в современном мире и связано с прогрессом информационных технологий. Особое внимание уделяется специфическим особенностям обучения грамотности чтения студентов, для которых русский язык неродной. Определяются стратегии и цели, приводящие к грамотному чтению. Приводятся примеры заданий, составленных с учётом уровней чтения, активных методов обучения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, функциональное чтение, коллаборативное обучение, активные методы обучения.

Основой универсальных общекультурных компетенций современного специалиста является функциональная грамотность. Термин «функциональная грамотность» был предложен Уильямом С. Греем в 1956 году для ЮНЕСКО как обучение взрослых «самостоятельно справляться с предъявляемыми к ним требованиями чтения и письма»¹.

На протяжении десятилетий в связи с изменением инноваций в области науки и техники, появлением новых языковых форматов и задач определение функциональной грамотности подверглось корректировке для удовлетворения новых требований. В настоящее время эта фраза описывает те подходы к грамотности, которые подчеркивают приобретение соответствующих устных, когнитивных и вычислительных навыков для достижения практических целей в культурно-специфических условиях.

Слово «грамотность» подразумевает успешность в овладении учащимися чтением как средством осуществления своих дальнейших планов: продолжения образования, подготовки к трудовой деятельности, участия в труде и жизни общества.

В исследовании PISA грамотность чтения подразделяется на следующие уровни: поиск в тексте нужной информации по простому критерию (самый низкий уровень); поиск в тексте нужной информации по множественным критериям; поиск в тексте нужной информации, распознавание связи между отрывками информации, работа с известной, но противоречивой информацией; поиск и установление последовательности или комбинации отрывков, содержащих глубоко скрытую информацию, умение сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения задания; понимание сложных текстов и их интерпретация, формулирование выводов и гипотез относительно содержания текста.

Студент, у которого сформированы навыки функциональной грамотности, умеет пользоваться различными видами чтения (изучающим, просмотровым, ознакомительным). Он способен переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой, адекватной данной цели чтения и понимания и данному виду текстов².

Студент не должен быть пассивным читателем, просто понимать содержание текста. Когнитивное академическое владение языком – это уровень, на котором студент может читать между строк, вступать в диалог с текстом, соглашаться или не соглашаться с тем, что написал автор, задавать вопросы и др. Этот диалог всё более усложняется в учебном процессе.

Функциональное чтение и развитие критического мышления взаимосвязаны, это часть одного процесса. Обучение функциональному чтению студентов, изучающих русский язык как неродной, имеет ряд специфических особенностей, что порождает сложности в процессе преподавания. Для преодоления сложностей было разработано руководство по трём уровням

чтения, помогающее студентам усваивать информацию текста за пределами первого, поверхностного уровня, который даёт ответ «понятно». Второй уровень – логическое чтение: «подумать и найти». Третий уровень – оценивающий или творческий уровень «сам». В тексте нет ответа, читатель опирается на фоновые и логические знания. Данная классификация представлена Х. Гербером в 1978 году в работе «Обучение чтению специальных текстов»³. Исходя из этого, стратегии и цели, приводящие к функциональному чтению, можно определить и использовать в обучении.

Эти навыки отрабатываются при выполнении заданий репродуктивного (знание, понимание, применение) и продуктивного (анализ, синтез, оценка) уровней. Перед чтением необходимо сформулировать конкретные цели, например, определение темы, коммуникативной задачи, поиск аргументов; выбрать стратегии для снятия трудностей. Активизировать фоновые знания. Это могут быть знания, полученные из предыдущих текстов, специальных дисциплин, информация, переданная до чтения текста. При чтении искать контекстуальные подсказки, которые находятся в метаинформативных фрагментах. Студенты должны иметь навыки нахождения текстовых дефиниций, которые отличаются от словарных и формулируются с учётом содержания понятия, различаются по способу раскрытия понятия, по объёму. Знать языковые (лексические, грамматические, синтаксические) особенности текстов. При формулировке заданий к тексту и их дифференциации преподаватель может ориентироваться на три уровня чтения: ответ «понятно», «подумать и найти», творческий уровень «сам». Воспринимая информацию, студент должен не только принимать новые идеи и аргументы, но и подвергать сомнению обоснованность аргументов, предложенных автором текста. Понимать, как разрабатываются и поддерживаются аргументы. Выражать своё мнение о тексте и уважительно относиться к чужим толкованиям и выводам. Использовать стратегии «атаки на слова», чтобы раскрыть смысл, произношение и понимание незнакомых слов.

При формировании интеллектуальных умений акцент также делается на работу с информацией, с текстом. Студентам предлагаются вопросы и задания, при составлении которых учитываются уровни понимания текста. На уровне узнавания, понимания студенты должны: воспроизводить термины, уметь определять тему и коммуникативную задачу, устанавливать связь заголовка текста с темой и коммуникативной задачей, сравнивать содержание двух и более текстов. На уровне выявления информации, применении: выделять микротемы, основную и дополнительную информацию, быстро просматривать текст, составлять логическую схему, находить ответы на перефразированные вопросы. На уровне анализа и синтеза: соотносить информацию из текста с информацией из других источников, делать выводы, находить аргументы, оценивать значимость данных и др. На уровне синтеза и оценки: различать объективную и субъективную информацию, связывать её с фактами, точкой зрения, мнением из других источников, аргументировать свою точку зрения.

Эффективным средством обучения функциональному чтению является технология «сотрудничества» и «коллаборативного обучения» (Collaborative Learning). Совместное обучение осуществляется при условии, когда двое или больше людей узнают или пытаются узнать что-то вместе. В отличие от индивидуального обучения, студенты в процессе такого обучения имеют взаимную выгоду, передавая друг другу ресурсы и навыки (обмениваются информацией, оценивают друг друга, делятся идеями, осуществляют мониторинг работы друг друга и т.д.).⁴ Система коллаборативного обучения основана на модели создания знаний, где участники активно взаимодействуют путем обмена опытом и асимметрии ролей⁵. Положительным в технологии совместного обучения является создание методологии и среды, в которой обучаемые занимаются общим делом, где один зависит от другого и несёт ответственность за каждого.

Работа в группе создает условия для практики необходимых навыков говорения, аудирования. Преподаватель управляет процессом, каждый студент выполняет роль лидера группы. При этом используются четыре ключевые стратегии чтения: предсказание, разъяснение, обсуждение и подведение итогов⁶. Так, при чтении текста «Перспективы полупроводнико-

вых технологий», целями обучения являются извлечение необходимой дополнительной информации из различных источников: из интернет-ресурсов, СМИ, учебно-справочной литературы, мультимодальных текстов; определение типов текстов и признаков стилей; пересказ, с сохранением структуры исходного текста, его выразительных средств. Осуществляется связь с предыдущим обучением. Это занятие основано на навыках говорения, слушания, анализа, сформированных в предыдущих разделах. Студенты объединяются в группы по 4–5 человек и работают с текстами, посвящёнными перспективам развития систем, уникальным возможностям вычислительной мощности, виртуализации. Перед чтением в группе лидер предполагает, о чём будет текст. При последующем обсуждении лидер подтверждает или отклоняет своё предположение. Затем читает отрывок и спрашивает, есть ли вопросы, по содержанию, возможно, что вопросы могут быть связаны с разъяснением отдельных слов, фраз, понятий. На вопросы отвечает группа, а не лидер. Здесь можно использовать стратегию прогнозирования значения слова из контекста, можно также использовать справочные материалы, словари (интернет-ресурсы). Затем лидер предлагает тему для обсуждения, группа обсуждает, лидер является координатором. Лидер подводит итог и передаёт свою роль другому студенту. Преподаватель составляет список вопросов более высокого уровня, для последующего обсуждения и на основании которых будут сформулированы выводы.

Таблица 1

**Вопросы и задания, составленные с учётом уровней понимания текста
«Перспективы полупроводниковой электроники»**

Уровень	Навыки	Задания
Знание	Повторение или распознавание информации	<ul style="list-style-type: none"> Объясните значение терминов: электронное устройство, нанометр, полимер. Что такое нанотехнологии? Назовите учёных, выложивших на кристалле никеля 35 атомами ксенона логотип IBM. В каком году на кристалле никеля 35 атомами ксенона был выложен логотип IBM? Где происходит дальнейшее увеличение ёмкости носителей информации? Что такое наноэлектроника?
Понимание	Схватывание (понимание) смысла информационных материалов	<ul style="list-style-type: none"> Закончите фразу: «Кремниевая трубка на атомарном уровне ...». Что вы узнали о Герде Биннинге? Почему слой диэлектрика в транзисторе движется к своему теоретическому пределу? Преобразуйте выражение: «Квантовая обработка информации является основой для развития информационных технологий». Объясните взаимосвязь между формированием ямочек в некоторых полимерах и дальнейшим увеличением ёмкости накопителей информации. Расскажите своими словами о кремниевых трубках.
Использование	Применение в сходной ситуации	<ul style="list-style-type: none"> Какое значение имеет разработка учёных, выложивших на кристалле никеля 35 атомами ксенона логотип IBM? Объясните цель применения кремниевых трубок. Какая теория позволяет объяснить возможность квантовой обработки информации?
Анализ	Определить части и структуру	<ul style="list-style-type: none"> Перечислите новые разработки, которые могут быть применены для повышения быстродействия и ёмкости памяти компьютеров. Что является следствием обнаружения возможности формирования ямочек в определённых полимерах? Сравните достижения европейского и американского филиалов IBM.
Синтез		<ul style="list-style-type: none"> Проанализируйте причины поисков новых способов повышения быстродействия и ёмкости памяти компьютеров.
Оценка	Соединить части по-новому	<ul style="list-style-type: none"> Каковы возможные изменения архитектуры компьютеров в ближайшем будущем? Предложите алгоритм внедрения последних теоретических разработок в области компьютеростроения в практику.

Преподаватель может предложить выборочный пересказ текста, используя стратегию «Карусель». Лидеры переходят от одной группы к другой и знакомят студентов с содержанием текста. Преподаватель и участники групп дают оценку по критериям: пересказ соответствует теме, названию текста; в пересказе не затрагиваются другие темы; используются слова из текста; речь грамотная.

В заключение студенты определяют тему, тип, стиль текста, составляют план, используя ключевые фразы, заполняют сводную таблицу.

Переход от модели чтения текста как источника информации, смысл которой раскрывается при участии преподавателя, к функциональному чтению способствует активизации читателя в интерпретации, обсуждении смысла текста через диалог с текстом, формирует критическое мышление, лингвопрофессиональную компетентность, интегрирующую общекультурные, интеллектуальные, социальные и профессиональные качества будущего специалиста. В процессе совместного обучения студенты не только получают новую информацию, но и соотносят новые знания со структурой предыдущих; активно взаимодействуют с однокурсниками, а затем обрабатывают, обобщают информацию, а не просто заучивают и бездумно повторяют; извлекают для себя пользу, когда взаимодействуют в группах со студентами, имеющими разный уровень языковой компетенции, во время работы в группах создаётся среда, где существует диалог между обучаемыми (как правило, обсуждаются проблемы, связанные с будущей профессиональной деятельностью). В процессе такой деятельности идёт обучение профессиональной коммуникации.

Примечания

¹ Уильям С. Грей. Обучение чтению и письму. Париж: Юнеско, 1956. С. 21.

² Логвинова И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя. Tartu ulikool, 2012. С. 7.

³ Гербер Х.Л. Обучение чтению в контентных областях. Энглвуд-Клиффс, Нью-Джерси., Прентис-Холл, 1978. 528 с.

⁴ Dillenbourg, P. (1999). Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series. New York, NY: Elsevier Science, Inc., 1999. 246 p.

⁵ Mitnik, R., Recabarren, M., Nussbaum, M., & Soto, A. (2009). Collaborative Robotic Instruction: A Graph Teaching Experience. Computers & Education. 2009. № 53(2). P. 330-342.

⁶ Фистер Б. Критическое мышление и чтение: коллаборативное критическое чтение и мышление // Информационно-методический журнал «Педагогический диалог». 2014. № 1(7). С. 66–77.

Adskova T.P.,

Al-Farabi Kazakh National University;

Adskova N.P.,

Nazarbayev Intellectual School of Chemistry and Biology in Almaty

USE OF TECHNOLOGIES OF COOPERATION WHEN TRAINING IN SKILLS OF FUNCTIONAL READING

Article is devoted to consideration of some aspects of use of technologies of coeducation when forming skills of functional reading. In article the maintenance of the concepts “co-education” and “functional reading” reveals. Transformation of a concept “reading” is noted that is caused by change and expansion of a concept literacy in the modern world and is connected with progress of information technologies. Special attention is paid to specific features of training of literacy of reading students for which Russian nonnative. The strategy and the purposes leading to competent reading are defined. Examples of the tasks made taking into account levels of reading, active methods of training are given.

Keywords: functional literacy, functional reading, collaborative training, active methods of training.

Александрова Мария Александровна,
Ульяновский государственный технический университет,
Kira-sza@mail.ru;

Новикова Татьяна Анатольевна,
Ульяновский государственный технический университет,
tan@ulstu.ru;

Юсупова Юлия Радиковна,
Ульяновский государственный технический университет,
yusupova.iu@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается использование дистанционных технологий для аттестации слушателей подготовительного отделения по русскому языку как иностранному. Данная технология раскрывает возможности удаленного доступа к экзамену для иностранных граждан, находящихся на родине. Ульяновский государственный технический университет проводит аттестацию по русскому языку как иностранному в дистанционном формате, реализуя принцип доступности получения высшего образования и оптимизируя работу тестеров.

Ключевые слова: аттестация, дистанционные технологии, тестирование, русский язык как иностранный.

На кафедре «Русский язык как иностранный» Ульяновского государственного технического университета (УлГТУ) обучение слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан проводится по дополнительной образовательной программе модульного типа. Программа состоит из пяти частей – модулей.

В рамках первого модуля слушатели проходят обучение по стандарту А1 элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным. Во втором модуле слушатели осваивают программу базового уровня А2. В третьем модуле программы предусмотрено изучение научного стиля речи инженерно-технического профиля на базовом уровне. Четвёртый модуль программы предназначен для освоения иностранными гражданами русского языка на первом сертификационном уровне В1. В пятом модуле программы изучение научного стиля речи предусмотрено также на первом сертификационном уровне.

Проведение мониторинга остаточных знаний проводится с помощью контрольных работ в каждом модуле программы. Разработанная кафедрой РКИ система аттестаций подразумевает регулярное тестирование слушателей по различным видам речевой деятельности общего владения русским языком и научным стилем речи.

Например, на уровне А1 предусмотрена контрольная работа в виде небольшого лексико-грамматического теста после вводного курса. В модуле 3 и модуле 5 при изучении научного стиля речи проводятся контрольные работы смешанного типа: с элементами аудирования, чтения и лексико-грамматического теста на материале научного стиля.

Промежуточные контрольные мероприятия позволяют подготовить слушателей к форме проведения итоговой аттестации, установленной стандартом. Итоговая аттестация по пяти видам речевой деятельности может быть проведена в компьютерном классе с помощью специального программного обеспечения.

Модульная форма учебной программы позволяет организовать учебный процесс по гибкому графику с возможностью аттестации обучающихся иностранных граждан в удаленном доступе, т.е. дистанционно. Дистанционная аттестация иностранных граждан подразумевает электронную идентификацию личности тестируемого. Процедура идентификации личности в удаленном формате была разработана в Институте дистанционного и дополнительного образования УлГТУ с помощью специального программного обеспечения. Данная процедура подразумевает соблюдение правил прохождения тестирования, установленных в методическом приложении к нему.

В задачу методического сопровождения дистанционного экзамена или контрольной работы по русскому языку как иностранному входит разработка адаптивных материалов для тестирования с соблюдением всех требований стандарта в соответствии с уровнем владения русским языком¹. Рассмотрим отдельно каждый из возможных субтестов экзамена или контрольной работы.

1. **Лексика. Грамматика.** Эта часть экзамена или контрольной работы представляет собой фиксированное для каждого уровня ТРКИ количество заданий с несколькими вариантами ответа, представленными на выбор. Программа ведёт отсчет заданного времени тестирования сразу после входа в неё тестируемым. По истечении отведенного времени на субтест программа автоматически закрывает доступ к дальнейшему тестированию.

2. **Чтение.** В данном субтесте экзаменуемому предлагается прочитать несколько текстов в зависимости от уровня по стандарту, а затем ответить на вопросы, касающиеся их содержания. Варианты ответов также предлагаются.

3. **Аудирование** проходит с помощью аудиоматериалов, находящихся внутри субтеста и представленных тестируемому. На прослушивание и ответ по каждому аудиоматериалу время лимитировано, количество предъявлений варьируется в зависимости от уровня ТРКИ.

4. **Письмо.** Данный субтест имеет несколько заданий в соответствии с уровнем освоения русского языка. Иностранный гражданин выполняет в письменном виде и отправляет его фото в электронном формате по электронной почте. Присланные письменные работы оцениваются тестерами по рейтинговой таблице, которая содержит стандартные пункты оценивания.

5. **Говорение** как субтест для граждан, изучающих русский язык как иностранный, организовано в режиме прямой трансляции общения с тестером. Данный субтест включает в себя задания, выполняющиеся без подготовки, и задание с подготовкой. Технические средства, обеспечивающие видео- и аудиосвязь, максимально точно воспроизводят процедуру экзамена. При общении с тестируемым в режиме онлайн тестер оценивает ответ испытуемого также по рейтинговой таблице.

Иностранцы могут выполнять субтесты в удобном для них порядке, имея заданный временной интервал тестирования для каждого субтеста и общее время доступа к процедуре экзамена в дистанционном виде.

Первые три части экзамена или контрольной работы проходят для экзаменуемых без участия тестера, программа автоматически проверяет правильность выбранных ответов, подсчитывает баллы и переводит их в проценты. Это очень удобно и существенно экономит время тестера².

Как показывает практика, дистанционная проверка знаний позволяет расширить возможности для иностранных граждан по изучению русского языка: процедура экзамена становится доступной для тех из них, кто по объективным причинам не может присутствовать на экзамене, находясь на территории другой страны или другого населенного пункта. В этом отношении дистанционный формат экзамена создает благоприятную обстановку для получения результатов обучения. Существенно облегчает процедуру тестирования ее автоматизированность, предусматривающая обработку результатов тестирования по трём субтестам (Лексика, Грамматика, Чтение, Аудирование) без участия тестера. Это приводит к уменьшению длительности обработки результатов экзамена и сокращению трудовых затрат тестеров.

Дистанционные технологии в аттестации иностранных граждан очень удобны для всех участников образовательного процесса. Развитие дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному представляет собой перспективное направление, заслуживающее внимания и развития и способствующее привлечению иностранного контингента в ВУЗы страны.

Примечания

¹ Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андриюшина и др. [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания – 2-е изд. М.; СПб.: Златоуст, 2009. 32 с. URL: <http://www.zlat.spb.ru> или с сайтов дистрибьюторов, платный. – Системные требования для использования: Adobe Acrobat Reader 3.0 и выше. – Заглавие с экрана.

² Кожневникова Т.В. Централизованная организация дистанционного тестирования по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 591. P. 150–158.

Aleksandrova M.A.,
Ulyanovsk State Technical University;
Novikova T.A.,
Ph.D., Ulyanovsk State Technical University;
Ysupova Y.R.,
Ulyanovsk State Technical University

DISTANCE TECHNOLOGIES FOR EXAMINATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to usage of distance technologies in examination of Russian as a foreign language course trainees on Preparatory department. Such technology helps to develop potential of remote access to the examination of foreign students, who stay in their home country. Ulyanovsk State Technical University uses remote form of Russian as a Foreign language examination, which implements higher education availability concept and optimizes tester's work.

Keywords: examination, distance technologies, testing, Russian as a foreign language.

Алешина Лариса Николаевна,
Финансовый университет при Правительстве РФ, Россия,
laura_70@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ

В статье изложен опыт работы с текстом по специальности. Автор статьи рассматривает научный текст как основную учебно-методическую единицу обучения научному стилю речи слушателей подготовительного факультета для иностранных граждан. Предлагаются способы и приемы наиболее полного использования структурных особенностей текста для формирования необходимых навыков и умений в составлении собственных речевых конструкций на русском языке.

Ключевые слова: научный текст, специальность, научный стиль речи, навыки, умения.

Овладение навыками профессиональной речевой коммуникации; знание, понимание и использование специальной терминологии – важная задача в подготовке иностранных слушателей подготовительного факультета к будущей профессии. В процессе обучения крайне важно развивать навыки работы с научным текстом: понимание и конспектирование.

Текст по специальности является базовой учебно-методической единицей образовательного процесса иностранных слушателей и используется в обучении как образец функционирования изучаемого языка специальности. При работе с текстом по специальности традиционно выделяют три основных этапа:

1. *Предтекстовый* этап ставит цели:

- определение и формирование речевых задач для первого прочтения,
- создание необходимого уровня мотивации у слушателей для адекватного восприятия текста,
- создание условий для максимального устранения языковых и речевых трудностей.

Образец предтекстовых заданий.

1) *Прочитайте слова, нужные для полного понимания текста. Значение незнакомых слов определите по словарю. Запишите новые для себя слова, запомните их:* производство, производитель, прибыль, собственность, сделка, ценности, услуги, валюта, финансы, налог, договор, реэкспорт, экспорт, импорт, сальдо.

2) *Образуйте от данных существительных формы множественного числа в родительном падеже по моделям:*

Банк – много банков: рынок, классик, язык, предмет, автор, патент, обмен.

Производитель – ряд производителей: потребитель, покупатель, учредитель, преподаватель, учитель, слушатель, пользователь.

Услуга – ряд услуг: страна, наука, основа, форма.

Сделка – несколько сделок: уступка, ошибка, описка, банка, булка, марка, группировка, покупка, куртка.

3) *Образуйте от данных существительных прилагательные:* отечество, обмен, посредничество, государство, экспорт, импорт, прибыль, валюта, финансы, конкуренция, техника, патент.

4) *Образуйте форму сравнительной степени следующих прилагательных. Поставьте ударение:* экономичный, выгодный, прибыльный, актуальный, практичный, активный.

5) *Составьте словосочетания со следующими словами:*

имущество (*какое?*), защита (*какая?*), обмен (*чем?*), поток (*чего?*), объём (*чего?*) и др.

Слова для справок: экспортируемых товаров, выгоды, спроса, товара, правовой, квалификации, промышленности, экспорта и импорта, товарами и услугами, ...

Прочитайте комментарий к тексту.

1) **Торговля** – деятельность, имеющая своей целью посредничество между производителями и потребителями при взаимном обмене экономическими благами.

2) **Внешняя** (иначе – **международная**) торговля – деятельность, имеющая своей целью посредничество между отечественными производителями и иностранными потребителями, или наоборот.

3) **Международное торговое право** – право, регулирующее с одной стороны отношения по торговле одного государства к другому и отношения каждого из них к подданным (гражданам) другого; а с другой стороны, – взаимные отношения подданных (граждан) разных государств как частных лиц.

4) **Экспорт** – вывоз из страны товаров и услуг и их реализация на внешних рынках.

5) **Импорт** – ввоз товаров и услуг и их реализация на внутреннем рынке страны.

6) **Реэкспорт** – ввоз товаров с целью не реализации их на внутреннем рынке, а вывоза в третьи страны¹.

2. *Текстовый этап ставит цели:*

– проконтролировать сформированность языковых навыков и речевых умений,

– продолжить формирование необходимых языковых навыков и речевых умений.

Образец текста по специальности.

Понятие и классификация международной торговли

Торговля – область экономических отношений, к которой применяется торговое право. Это отношения, основанные на капиталистической организации хозяйства, имеющего своей целью доставление прибыли как таковой. Такое определение торгового права дал классик нашей дореволюционной правовой науки Г.Ф. Шершеневич. Оно остается актуальным и сегодня.

Торговая деятельность – это деятельность, связанная с извлечением торговой прибыли, включая и производство, ориентированное на торговлю. Показательно, что, к примеру, в английском, французском, немецком и иных языках понятие торговля (*trade, commerce, der Kommerz*) шире, чем обычно понимается в русском языке, а именно: включает в себя, кроме

торговли в узком смысле (*купля-продажа*), также и занятия ремеслом, любой иной деятельностью коммерческого характера, в том числе и производство².

3. *Послетекстовый* этап работы с текстом используется для формирования и развития продуктивных навыков и умений в устной и письменной профессиональной речи, иначе говоря, навыков делового общения на русском языке.

Образец послетекстовых заданий.

1. *Продолжите список глаголов, которые могут сочетаться со словами «торговля», «экспорт», «импорт»:*

понимается, заключается, состоит, приносит...

2. *Укажите видовые пары следующих глаголов и их управление (составьте словосочетания, используя материал из текста):* взаимодействовать, воздействовать, способствовать, потреблять, участвовать.

Образец: определять (несов.), определить (сов.), определять поток экспорта и импорта.

3. *Поставьте вопросы к выделенным словам:*

1. Это отношения, основанные на *капиталистической организации хозяйства, имеющего своей целью доставку прибыли как таковой.*

2. Разница заключается в *предмете и в формах коммерческих операций, которые лежат в основе экономических взаимоотношений сторон.*

3. *Международная торговля* – торговля через границы между странами, обмен товарами и услугами.

4. *Ответьте на вопросы.*

1) Что такое торговля?

2) Какие нормы включает в себя международное торговое право?

3) Что является предметом торговли?

4) Какие преимущества дает международная торговля?

5) Что образует внешнеторговый оборот страны?

6) При каком условии сальдо торгового баланса является положительным? Отрицательным?

5. *Составьте вопросный план к тексту.*

6. *Подготовьте пересказ, опираясь на составленный план³.*

При работе с текстом по специальности необходимо обращать особое внимание слушателей на его структуру, это способствует лучшему усвоению новой информации. Каждый текст состоит из вступления, основной части и заключения.

Вступление настраивает учащихся на восприятие главной информации конкретного текста по специальности, на понимание основной темы, которая будет развернута в содержании текста.

Основное содержание связывает в единое смысловое целое тезисы, доказательства, аргументы и различные иллюстрации.

Заключение резюмирует, обобщает написанное в основной части текста.

Эту же схему можно предложить слушателям и для составления монологического высказывания по предложенной теме.

В заключение следует отметить, что такая поэтапная работа с текстом способствует не только повышению интереса к изучению научного стиля русского языка, но и развитию мыслительной деятельности учащихся, формированию языковых навыков и речевых умений, крайне важных для будущей профессии.

Примечания

¹ Алешина Л.Н. Международная торговля. Учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2012. 146 с.

² Там же. С. 5–7.

³ Там же. С. 10.

FEATURES OF WORK WITH THE TEXT IN THE SPECIALTY IN THE COURSE OF FORMATION OF SPEECH ABILITIES AND LANGUAGE SKILLS

In article experience with the text in the specialty is stated. The author of article considers the scientific text as the main educational and methodical unit of training in scientific style of the speech of listeners of preparatory faculty for foreign citizens. Ways and methods of the fullest use of structural features of the text for formation of necessary skills and abilities in drawing up own speech designs in Russian are offered.

Keywords: scientific text, specialty, scientific style of the speech, skills, abilities.

Аль-Кайси Алиса Назаровна,
Российский университет дружбы народов,
факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин,
кафедра русского языка № 3, Россия
E-mail: al-kajsi@yandex.ru

АУДИТОРНАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ: СПЕЦИФИКА И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье подробно рассматривается содержание и принципы организации одного из этапов смешанного обучения – аудиторной коммуникативной работы в аудитории под руководством преподавателя. Система смешанного обучения ориентирована на сочетание двух взаимосвязанных форм деятельности: самостоятельной работы в электронной среде и аудиторной работы в группе. Однако именно последней отведена ключевая роль в достижении успеха при обучении языку, в связи с этим ее содержание требует особого внимания.

Ключевые слова: смешанное обучение, русский язык как иностранный, довузовский этап обучения, аудиторная работа, коммуникативная работа.

Зарубежные исследователи не пришли к единому определению понятия «смешанного обучения» и четкой дифференциации понятий «смешанное» (blended learning), «гибридное» (hybrid learning) или «обучение с помощью компьютера» (computer-assisted learning). Тем не менее многие согласны с общей формулировкой: смешанное обучение представляет собой «смесь двух технологий подачи информации: онлайн и “лицом к лицу”¹. Смешанное обучение иностранному языку «предполагает языковой курс, **сочетающий** компонент живой коммуникации в классе с **уместно используемыми** технологиями»², при этом под термином «технологии» понимают довольно широкий спектр новейших технологий, таких, как Интернет, CD-ROM-диски, интерактивные доски» и даже электронные образовательные ресурсы, работающие оффлайн.

На факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов в настоящий момент ведется активная работа по созданию электронных ресурсов³, помогающих иностранным учащимся самостоятельно освоить фонетику, лексику и грамматику русского языка с целью освободить аудиторное время для живой практики речевого общения. Разработка подобных ресурсов, их контента, дизайна, описание их структуры – темы чрезвычайно актуальные для современной методики⁴, так как при успешной реализации готового продукта станет возможным переход от традиционного обучения языку к смешанному. Однако в данной работе мы рассмотрим не менее актуальный вопрос: как организовать аудиторную коммуникативную деятельность при наличии таких ресурсов? На основе какого учебного материала строить коммуникацию? И можно ли заниматься ком-

муникативной работой в аудитории в отрыве от материала, самостоятельно освоенного студентами посредством электронных ресурсов?

Ряд этих вопросов нужно решить уже сейчас, так как, согласно одному из принципов смешанного обучения⁵, два его компонента – предкоммуникативная (самостоятельная) и коммуникативная (аудиторная) работа – должны быть взаимосвязаны: одно вытекает из другого и наоборот. Этот принцип неукоснительно используется и в традиционной методике: коммуникативный этап тесно связан с предкоммуникативным и строится на его основе, используя те языковые средства, которые он предоставил. Успех учебной коммуникативной деятельности всегда зависит от того, насколько наглядно и доходчиво был объяснен учебный материал, насколько тщательно он был закреплён на предкоммуникативном этапе. Но при смешанном обучении принцип взаимосвязи этих двух этапов приобретает особое значение – он обеспечивает мотивацию самостоятельной учебной деятельности.

Представим, что, освободившись от тяжелого бремени объяснения структуры грамматической системы русского языка, заучивания многочисленных окончаний и исключений и направив студентов к электронным практикумам, поддерживаемым всеми необходимыми справочными материалами, педагоги смогут посвятить время живым диалогам, дискуссиям о прочитанном, монологическим высказываниям на различные темы. Будет ли такая коммуникация успешной? Да, если все (!) студенты ответственно подойдут к этапу самостоятельной работы, будут подготовлены к уроку (изучив необходимые грамматические разделы онлайн и внимательно выполнив задания). Тогда, безусловно, коммуникация повысит их уровень владения русским языком. Но, согласитесь, что для этого необходима высокая мотивация.

Преподаватель имеет дело с коллективом учащихся, характеризующихся различными особенностями восприятия информации: асинхронно внимательными, рассеянными, незаинтересованными, отстающими и, наоборот, сосредоточенными, способными, с развитым языковым чутьем. При работе в аудитории он имеет возможность контролировать учебный процесс и управлять им. При смешанном обучении возникает необходимость убедить разных людей регулярно самостоятельно работать пусть даже с очень интересными, красочными и доступными электронными ресурсами. Это невозможно без формирования в их сознании мощного мотивационного стимула. Таким стимулом должна быть последующая аудиторная групповая коммуникативная деятельность. Работая с электронными ресурсами, студент должен осознавать, что потом ему предстоит применить на практике на глазах товарищей по группе полученные в ходе самостоятельной работы знания, умения и навыки. И если такая работа не была проведена им достойно, он потерпит неудачу, не сможет участвовать в беседах, играх, диалогах, выполнять упражнения и в целом будет «выключен» из учебного процесса. Понятно, что для создания такого уровня мотивации требуется особая организация аудиторной работы учащихся.

При разработке концепции аудиторной работы в рамках смешанного обучения иностранных студентов русскому языку на этапе довузовского образования, нами были определены два основных принципа организации аудиторной работы: 1) принцип опоры на материалы ресурсов для самостоятельной работы учащихся; 2) принцип максимального использования коммуникативно направленных заданий. Поясним каждый принцип в отдельности.

Первый принцип призван гарантировать прочную взаимосвязь двух компонентов смешанного обучения: самостоятельной и аудиторной работы студентов, которые должны взаимодополнять друг друга. Так, после предварительного самостоятельного освоения учащимися определенной темы или параграфа (относительно небольшой части новой информации) следует провести коммуникативный тренинг, пока изученные правила еще «свежи» в памяти учащихся. При этом все знания, полученные в ходе первого самостоятельного этапа работы должны быть актуализированы и использованы на втором коммуникативном этапе под руководством преподавателя. Только тогда становится возможным создание мощных мотивационных стимулов для продуктивной самостоятельной работы студентов в электронной среде.

В противном случае такая работа становится изолированной, почти никак не связанной с коммуникативной деятельностью в аудитории, а потому бесполезной в глазах студентов.

Для реализации принципа опоры на материалы ресурсов самостоятельной работы, в первую очередь, необходимо, чтобы сам педагог хорошо знал контент электронных ресурсов, с которыми студенты работают самостоятельно, и свободно ориентировался в нем. Преподаватель должен быть осведомлен о том, какие именно знания были приобретены студентами на данном конкретном этапе обучения и в каком объеме, какие задания и тесты были ими выполнены и насколько успешно (известно, что современные электронные среды позволяют отслеживать результаты работы пользователей). Основываясь на данной информации, педагог сможет организовать продуктивную аудиторную учебную деятельность на основе тех лексико-грамматических единиц, с которыми уже знакомы учащиеся. Кроме того, он может помочь студентам лучше организовать последующую самостоятельную работу, подсказать, где можно найти необходимую информацию, если кто-то «заблудился» или испытывает трудности при освоении материала. Во многом эффективность смешанного обучения русскому языку как иностранному зависит от реализации этого требования.

Второй принцип – максимальное использование коммуникативно направленных заданий – следует также рассматривать в качестве основного при организации аудиторной работы в системе смешанного обучения, внедрение которого в методику обучения языкам решает задачу выделения большего количества времени на практику живого общения и повышения его эффективности. В связи с этим целесообразно ориентировать аудиторные часы на использование методов, способствующих формированию коммуникативной компетенции студентов, в то время как инструментом формирования грамматической компетенции выступает электронный контент, обеспечивающий полноценную самостоятельную работу учащихся за счет систем помощи и автоматического неотсроченного контроля.

Однако наличие таких ресурсов не означает, что в ходе аудиторной работы следует вообще исключить проверку качества усвоения знаний учащимися. Электронные средства обучения осуществляют первичную проверку, однако настоящее испытание ждет студентов именно в ходе аудиторной коммуникативной работы, немаловажными задачами которой при смешанном обучении (помимо формирования коммуникативной компетенции) являются также прочное закрепление полученных в ходе самостоятельной работы знаний и умений, проверка этих знаний с целью своевременного выявления пробелов и дальнейшего их восполнения (либо с помощью электронных ресурсов, либо традиционным способом – разъяснениями педагога). Все эти функции должна осуществлять аудиторная коммуникативная деятельность посредством различных форм и приемов обучения: опросов, коммуникативных игр, бесед и диалогов, чтения, выполнения пред- и послетекстовых упражнений, диктантов и контрольных работ. Таким образом, реализация принципа максимального использования коммуникативно направленных заданий означает то, что каждое из заданий аудиторной работы должно одновременно 1) быть ориентировано на актуализацию в речи грамматических знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе самостоятельной работы и 2) отвечать потребностям в коммуникации учащихся, моделируя различные ситуации общения и способствуя формированию речевых образцов. Отметим, что особенно эффективной в этом смысле становится коммуникативная работа учащихся с сюжетно-организованными и грамматикализованными текстами⁶.

В целом, оба выделенных нами принципа служат одной цели – реализации коммуникативного подхода к обучению. Ведь как известно, в настоящий момент на аудиторных занятиях значительная (если не основная) доля времени отведена подготовке к коммуникативной работе: объяснению темы, выполнению предкоммуникативных упражнений и пр. Сама коммуникация, как это не парадоксально, в таких условиях работы отходит на второй план. Смешанное же обучение и организация аудиторной работы в соответствии с описанными принципами, способно поменять данное соотношение в пользу живого общения.

Примечания

¹ [Здесь и далее перевод автора] ‘[Blended learning] is a mixture of online and face-to-face course delivery’ / *Dudeny G., Hockly N.* (2007). *How to... teach English with technology*, Harlow: Pearson Education Limited. P. 137.

² ‘Blended learning refers to a language course which combines a face-to-face (F2F) classroom component with an appropriate use of technology. The term technology covers a wide range of recent technologies, such as the Internet, CD-ROMs and interactive whiteboards’ / *Sharma P., Barrett B.* (2007). *Blended learning*, Oxford: Macmillan. P. 7.

³ Авторские курсы преподавателей факультета, размещенные на портале ТУИС (функционирующем на платформе Moodle). URL: <http://esystem.pfur.ru>; *Руденко-Моргун О.И. и др.* Русский язык с компьютером. Шаг первый. Русско-английская версия. Электронное пособие. М.: РУДН–ИстраСофт, 1С, 2008.

⁴ *Архангельская А.Л.* Электронный вводно-фонетический курс по русскому языку для иностранных учащихся : дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. М., 2007. 201 с.; *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа / О. И. Руденко-Моргун. М.: РУДН, 2009. 331 с.; *Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Жиндаева А.Г.* Компьютерные обучающие программы как новая форма организации самостоятельной работы инофонов в процессе освоения языка специальности // *Материалы XII Международной научно-практической конференции «Теория и практика современной науки»*. – М.: Институт стратегических исследований, 2013. С. 201–206.

⁵ *Stein J., Charles G. Graham* (2014). *Essentials for Blended Learning – A Standards-Based Guide*, New York: Taylor and Francis.

⁶ Такой вывод был сделан на основе результатов апробации материалов учебно-методического пособия, ориентированного на смешанное обучение РКИ: *Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Аль-Кайси А.Н.* Учим русский самостоятельно и на уроке. Русские падежи: учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному: Уровень А2 = Studying Russian Ourselves and at the Lesson. Russian Cases : Russian as a foreign Language Tutorial Book: Level A2. М.: РУДН, 2017. 291 с.

Al-Kaysi Alisa Nazarovna,

People’s Friendship University of Russia,
Faculty of Russian language and General Educational Disciplines,
The Department of Russian language № 3, Russia,
E-mail: al-kajsi@yandex.ru

THE CLASSROOM WORK IN BLENDED LEARNING SYSTEM ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL): THE SPECIFICITY AND ORGANIZATIONAL PRINCIPLES

The article considers the content and organizational principles on one of the blended learning stages – the classroom communicative work with a teacher. The system of blended learning focuses on the mix of two related study activities: independent students’ online work and classroom work in the group. However, it is the last one mentioned that plays the key role in the teaching language success, and therefore its content requires special attention.

Keywords: blended learning, Russian as a foreign language, pre-university stage of training, classroom work, communicative work.

Андрейчикова О.И.,

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский
университет имени академика И. П. Павлова
ptitsa_belaya@mail.ru

РАБОТА С БИОГРАФИЯМИ ВРАЧЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С БУДУЩИМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

Цель статьи – показать преимущества использования биографий известных русских врачей на уроке русского языка как иностранного при обучении говорению будущих студентов-медиков. На примере собственного опыта показан вариант работы с биографией известного русского хирурга Ф. Углова с привлечением учебного текста и документального фильма. В статье также рассмотрены виды упражнений, направленные на развитие речевых умений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, студенты-медики, биографический текст.

Говорение – один из видов речевой деятельности, которым студенты должны овладеть при обучении русскому языку как иностранному. Чтобы у студентов была возможность самостоятельно вступать в коммуникацию с носителями языка и конструировать высказывания в соответствии с грамматическими, лексическими и синтаксическими правилами русского языка, на уроках должно уделяться достаточно времени развитию речи.

При обучении говорению используют несколько типов упражнений. Первый тип – *некоммуникативные*, их также называют предречевыми, языковыми, элементарными, тренировочными. При выполнении таких заданий, внимание студентов направлено на языковую форму и её значение в контексте. Учащимся необходимо усвоить или повторить правило и отработать его на возможно большем количестве примеров. Следующий тип упражнений – *условно-коммуникативные* или условно-речевые. При выполнении таких упражнений на уроке создаются условия, которые являются стимулом к речевому действию. При этом задача студента – повторить, выбрать из готовых вариантов, незначительно изменить исходное высказывание или текст. Третий вид упражнений – *подлинно коммуникативные*, истинно коммуникативные или творческие. Они применяются для тренировки «спонтанного употребления заученных языковых единиц»¹. Внимание учащихся в этот момент сосредоточено на содержании высказывания. Должна быть какая-то ситуация, побуждающая к общению². В нашем случае ситуацией общения будет являться обсуждение биографического текста.

Биографические тексты целесообразно использовать при обучении русскому языку как иностранному. В них повторяется лексика и синтаксические конструкции, необходимые для осуществления общения в устной форме по таким темам, как «Рассказ о себе», «Мой друг», «Учёба», работа»³. Биографический текст имеет понятную структуру: события и факты представлены в определённой последовательности. Также на таких текстах удобно закреплять изученные грамматические правила.

При составлении учебного текста-биографии преподаватель может определять длину текста и сложность в зависимости от наличия времени на уроке и языкового уровня студентов, может добавлять в текст факты, актуальные для конкретной аудитории или, наоборот, не рассматривать их.

При получении образования по любой специальности интересно обращаться к опыту людей, имеющих ту же область интересов. Поскольку статья посвящена работе с иностранными студентами-медиками, на уроке предлагается использовать биографии известных русских врачей. Работа с такими биографиями имеет следующие преимущества:

- Учащиеся узнают информацию о выдающихся русских людях.
- Биографии известных врачей – лучший образец для воспитания в студентах врачебной этики.
- В биографических текстах о врачах будет встречаться лексика по будущей специальности.

В статье представлена методическая разработка урока, посвящённая работе с биографией известного русского хирурга Фёдора Григорьевича Углова. В качестве материалов для урока были взяты адаптированный текст-биография о Ф. Углове⁴ и отрывки из документального фильма «Рецепт долголетия – любовь». Методическая разработка рассчитана на 2-3 часа аудиторной работы с иностранными студентами подготовительного факультета. Урок будет поделён на два этапа. На первом этапе студенты узнают основные моменты биографии Ф. Углова, на втором – услышат, прочитают и обсудят советы, которые Углов даёт молодому поколению.

1 этап урока: Преподаватель объявляет студентам, что сегодня они будут говорить о биографии известного русского врача Ф. Углова, задаёт вопрос, имеются ли у студентов какие-то знания об этом человеке, просит их предположить, какая информация будет получена в результате прочтения текста. Таким образом, студенты вспомнят план последовательности событий при описании биографии человека, проговорят лексику, которую они могут встре-

тить в тексте, а также повторяют предложный падеж и синтаксические структуры сложноподчиненных предложений:

Как вы думаете, какие факты биографии вы узнаете? Я узнаю (мы узнаем) о его... (родителях, семье, братьях, сёстрах, жене, работе, учёбе). Я узнаю (мы узнаем), когда он ... (родился, жил). Я узнаю (мы узнаем), где врач ... (учился, работал). Я узнаю (мы узнаем), какой он ... (специалист, врач, человек).

Далее осуществляется презентация новой лексики. Преподаватель читает новые слова и объясняет их значения, студенты слушают, ставят ударение и записывают перевод. Затем преподаватель проверяет правильность чтения слов.

Новая лексика: Хирургия, сердце, лёгкие, сосуды новая методика, снизить риск, открытое сердце и др.

Следующее задание, которое получают студенты – предречевые упражнения, направленные на повторение грамматических форм: ответить на вопросы, используя новые слова в правильном падеже, вставить в предложения слова и др. Студенты обращают внимание, как изменяется форма слова в предложении, объясняют, какими правилами они руководствовались.

Хирург делает операцию на (... открытое сердце, лёгкие, сосуды). Врач делал операцию впервые и использовал ... (новая методика). Хирург – это человек, который занимается ... (хирургия). Хирургия – это наука о ... (болезни), которые нельзя вылечить ... (лекарство). Какой наукой занимается будущий хирург? Что делает хирург? Какой главный орган человека? Чем мы дышим?

Далее преподаватель читает текст, затем просит студентов прочитать его. После этого студенты выполняют условно-речевые упражнения: вставляют пропущенные слова в предложения, отвечают на вопросы, затем составляют краткий текст биографии в тетради.

Кто такой Ф. Углов? Почему его имя знают врачи всего мира? Когда и где он родился? Какая у него была семья? Где учился Ф. Углов? и т.д.

II этап урока: Преподаватель показывает отрывки из документального фильма «Рецепт долголетия – любовь», чтобы у студентов была возможность увидеть, как знаменитый хирург общался со своими пациентами, послушать, что он рассказывал о своей трудной профессии и какие советы оставил молодому поколению.

После просмотра преподаватель выдаёт карточки, на которых напечатаны слова хирурга. Студенты читают тексты самостоятельно. При необходимости преподаватель объясняет непонятные моменты.

1) «Жестокий хирург не может быть хорошим хирургом. Только если у него доброе сердце. Некоторые говорят так: я стараюсь не привыкать к больному перед операцией, потому что если он умрёт, мне будет тяжело. А я считаю, что сначала мы должны полюбить этого больного, чтобы он стал близким и дорогим. Чтобы, когда ты шел на операцию, ты хотел его спасти».

2) «Я всю жизнь помню, как говорила моя мама: делай людям добро и оно обязательно вернётся. Я счастливый человек, потому что всю жизнь я купался в добре. Я старался делать добро людям, и я всегда получал добро от людей».

3) «Зло разрушает человека. Злые люди часто живут мало».

После этого студенты с преподавателем обсуждают слова знаменитого хирурга и отвечают на следующие вопросы:

Как хирург относился к своей профессии? Как он относился к людям? Как он относился к своим пациентам? Как вы думаете, пациенты любили его? Почему?

Как вы понимаете слова Углова? Вы думаете также? Вы согласны с ним? Почему? Почему Углов был счастливым человеком? Как вы думаете, почему фильм называется “Рецепт долголетия – любовь”»?

А в вашей семье есть врачи? Что они говорят о своей профессии? Какие советы они дают вам?

В конце урока студенты получают творческое задание: сформулировать и записать ответ на вопрос: *Каким человеком должен быть врач?*

Примечания

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд. ИКАР, 2009. С. 259.

² Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. М.: Русский язык, Курсы, 2010. С. 374.

³ Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М. М. и др. М.; СПб, Златоуст, 2001. С. 8.

⁴ Врачи нашего университета: сборник текстов для чтения по русскому языку для иностранных студентов / под ред. А. О. Власовой. СПб: Изд-во СПбГМУ, 2012. С. 22–25

Andreichikova O.I.,

Pavlov First Saint-Petersburg State Medical University,
ptitsa_belaya@mail.ru

BIOGRAPHIES OF DOCTORS ON THE RUSSIAN AS A FOREIGN LESSONS WITH FUTURE STUDENTS-PHYSICIANS

The purpose of the article is to show the importance of using biographies of outstanding Russian doctors at the lesson of Russian language as a foreign. The article shows a variant of lesson with a biography of famous Russian surgeon F. Ygllov. The biographical text and documental film is used at the lesson. The article also describes the types of speaking exercises.

Keywords: Russian language as foreign, medical students, biographical text.

Андрюшина Наталья Павловна,

МГУ имени М.В. Ломоносова
msu-Andryushina@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье подводятся основные итоги двадцатилетнего развития Российской системы сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному, рассматриваются наиболее важные, с точки зрения автора, проблемы данного направления тестологии. Обосновывается необходимость разработки новых направлений, которые обеспечат дальнейшее развитие системы сертификационного тестирования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, система тестирования по РКИ, уровень владения языком, компоненты коммуникативной компетенции, культурологическая компетенция.

В 2017 году Российской системе тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) исполняется 20 лет. За эти годы она смогла стать широко известной и популярной в среде специалистов по русскому языку как иностранному (РКИ) формой контроля. Тестовые материалы распространены как в сертификационном тестировании для измерения уровня владения русским языком иностранцев, так и в ходе учебного процесса при промежуточном и итоговом контроле.

Заслуженное признание система получила благодаря введению иерархии уровней владения языком, коррелирующей с общеевропейской системой уровней владения иностранными языками, нормативным документам, зафиксировавшим основное содержание языкового материала и правила проведения тестового экзамена. Так, базовыми компонентами ТРКИ стали поуровневые Стандарты/Требования, включающие в свой состав перечень интенций, ситуаций общения, грамматический материал, т.е. в сжатой форме излагающие требования к

коммуникативной компетенции (КК); лексические минимумы, которые конкретизируют границы и содержание лексической компетенции; Типовые тесты, определяющие объекты контроля, основные критерии и параметры измерения, а также структуру, объем и уровень трудности тестовых материалов. Методические рекомендации призваны регламентировать алгоритм проведения тестирования. Повсеместно используются Тренировочные тесты различных типов, учебные пособия, ориентированные на конкретный уровень.

Перечисленные компоненты легли в основу системы тестирования, обеспечив приемлемую адекватность измерения уровня владения языком. Однако то, что система обрела целостный характер, не означает, что работа над ней завершена. Как любой живой организм, она не может не развиваться, но для осуществления последовательного, научно обоснованного движения необходимо выявить наиболее значимые проблемы (не будем бояться признать их существование) и назвать основные направления развития.

Прежде всего нуждается в существенной доработке описание содержания каждого уровня. Только максимально полно изложенный материал даст возможность определить и закрепить в нормативных документах релевантные объекты контроля. К тому же такое описание позволит приступить к решению проблемы диспропорции в распределении языкового материала по уровням. К сожалению, КК на сегодняшний день представлена столь лаконично, что в стороне осталась весьма важная информация. Например, если посмотреть Стандарт Второго уровня (данный уровень является одним из самых востребованных), можно отметить, что в нем отсутствуют требования к владению графикой, хотя имеется раздел «2.1. Фонетика. Графика»¹.

В разделе «Глагол» не упоминается переносное значение глаголов, в том числе переносное значение глаголов движения. А ведь данный аспект играет огромнейшую роль в изучении русского языка. Динамика освоения переносного значения глаголов должна быть отслежена по уровням владения языком. Раздел, посвященный глаголу, необходимо дополнить хотя бы информацией о сочетаемости инфинитива с другими единицами языка (например, с существительными: *просьба приехать* и т.д., такие конструкции вводятся именно на Втором уровне.). В Стандартах Второго и Третьего уровней не упоминается императив, при этом проверка понимания его семантики в ограниченном объеме включена в Типовые тесты данных уровней. Подобные лакуны отрицательно влияют на качество нормативных документов и на показатели валидности тестов.

Столь же негативно влияет на качество описания языковой компетенции излишний лаконизм в Стандартах всех уровней раздела «Лексика». Например, в Требованиях Первого уровня² и Стандарте Второго³ указан лишь объем лексического минимума (при этом зафиксированный объем лексики Второго уровня до сих пор не согласован с объемом словаря соответствующего Лексического минимума, количество слов, обозначенное в Стандарте, явно завышено) и пояснение, что минимум обеспечивает общение «в рамках тематического и интенционального минимумов». Не оговаривается вопрос о владении синонимией, антонимией, понимании устойчивых словосочетаний, фразеологизмов, хотя общеизвестно, что перечисленные аспекты обязательно входят во все учебники и учебные пособия по РКИ как в России, так и за ее пределами, начиная уже с Элементарного уровня. Логично было бы поставить вопрос и о динамике поэтапного освоения лексической компетенции, особенно фразеологизмов – задача, представляющая интерес не только для тестологов, но и специалистов по РКИ и межкультурной коммуникации.

Конечно, недостаточно только устранить выявленные лакуны. Пришло время на основе обсуждения многочисленных публикаций и анализа практических наблюдений скорректировать подход к самой структуре КК, ввести в нее хотя бы социокультурную компетенцию, которая в том или ином виде неоднократно упоминается в Требованиях и Стандарте в перечне требований к речевым умениям. Например, на Первом уровне иностранец должен понимать на слух диалоги, тематика которых «актуальна для социокультурной сферы общения»⁴, на Втором уровне при чтении иностранец должен уметь понимать тексты, тематика которых

«актуальна для социально-культурной сферы общения»⁵, продуцировать монологическое высказывание, тематика которого «актуальна для социально-культурной сферы общения»⁶ и т.д.

Таким образом, социокультурная компетенция как бы присутствует в основных документах, но не конкретизируется. Пользователь не получает четких ориентиров: знание каких элементов компетенции обязательно для его уровня владения языком? Упоминание о социокультурной сфере общения неминуемо должно повлечь вопрос об объеме социокультурной компетенции на различных уровнях владения РКИ. Ибо предъявление тестовых заданий социокультурного характера при том, что социокультурный компонент «не узаконен» в качестве элемента КК, нелегитимно.

В последнее время много внимания уделяется культурологической компетенции, тем не менее относящийся к ней материал применительно к уровневой иерархии не определен даже в первом приближении. В связи с этим снова приходится констатировать, что требование владеть культурологической компетенцией «как бы» присутствует в материалах системы тестирования. Например, в Методических рекомендациях Третьего уровня можно прочитать, что иностранцы должны понимать «**всю полноту** информации социально-культурного характера, выраженную как в эксплицитной, так и в **имплицитной** форме»⁷ (Вряд ли на Третьем уровне можно требовать от иностранца понимания **абсолютно всей** информации, выраженной имплицитно. Скорее, это возможно только на Четвертом уровне, что и следует отразить в Требованиях). Более того, те же Методические рекомендации постулируют, что в предъявляемых для чтения текстах «может содержаться прецедентная информация»⁸. С другой стороны, в Стандарте нет вообще никакого упоминания о прецедентной информации, налицо несоответствие тестовых заданий требованиям Стандарта. В результате составители вариантов тестов (а также авторы тренировочных тестов и поуровневых учебных пособий) не в силах решить вопросы: прецедентная информация какого характера допустима (прецедентные имена, высказывания etc.)? в каком объеме она имеет право присутствовать? какова стоимость заданий, измеряющих владение данным компонентом КК?

Учитывая изложенное, можно утверждать, что определение объема и содержания культурологической компетенции становится одним из важнейших условий развития системы тестирования. Было бы полезно, чтобы в обсуждении этого вопроса приняли участие представители основных авторских коллективов. Введение нового компонента КК в нормативные документы повысит степень формализации измерения уровня владения языком и сделает систему тестирования значительно совершеннее.

Как известно, инструментом измерения уровня владения языком являются тесты. Важнейшим критерием их качества является валидность, которая определяет, пригоден ли тест для той цели, ради которой он создавался. Иными словами, тест считается валидным, если он способен измерить подготовленность испытуемых именно по той дисциплине, для которой разрабатывался⁹. В тестах по РКИ понятие валидности можно использовать и по отношению к заданиям, и по отношению к субтестам, и по отношению к гетерогенному тесту в целом. Задания тестов Российской системы тестирования (за основу обсуждения взяты только типовые тесты) с точки зрения валидности далеко не всегда равноценны. Так, абсолютно правомерны задания на проверку умения правильно употреблять падежные формы, глагольные видовые пары, правильно понимать и использовать лексику, вошедшую в Лексический минимум. Валидны задания, проверяющие «умение полно, точно и глубоко понять основную информацию» прочитанного текста (см. тест Первого уровня, субтест «Чтение»), умение понимать на слух монологическую речь (например, тест Первого уровня, субтест «Аудирование», зад. 6–10) владение интенциональным минимумом (например, тест Второго уровня, субтест «Говорение», зад. 1–4) и т.д.

Не могут быть признаны валидными задания, где объектом контроля служат различные компоненты (аспекты) КК, не вошедшие в Требования / Стандарт. Например:

- умение понимать и адекватно использовать глаголы движения в переносном значении;
- умение использовать синонимию или антонимию;
- понимание фразеологических единиц;
- умение учитывать характер «социальных и поведенческих ролей в предлагаемых коммуникативных ситуациях»;

- умение описывать поступки действующих лиц (после просмотра фрагмента художественного фильма), мотивы их поведения (При выполнении подобных заданий иностранцы объясняют мотивы поведения действующих лиц фильма, исходя из собственной картины мира. Тестеры же ожидают услышать оценки, базирующиеся на русской языковой картине мира, русской системе ценностей. Так лакуна в описании КК служит причиной возникновения в процессе тестирования сложной ситуации.) и др.

Двадцатилетние наблюдения за результатами тестирования дают богатейший материал для определения содержательной валидности (content validity) тестов. Эту работу было необходимо начать в первые же годы функционирования системы. И начинать ее следует с учета данных статистической обработки. Статистическая обработка результатов тестирования проводилась до недавнего времени в Центре тестирования иностранных граждан МГУ имени М.В. Ломоносова. Возможно, она и сейчас проводится в отдельных центрах, однако информация об этой работе не публиковалась и в кругу специалистов не обсуждалась.

Не менее важными представляются проблемы стандартизации тестовых материалов, разработки новых версий тестов и оптимальной параметрии. Ни одна из них до сих пор не стала предметом обсуждения. Обратим внимание на печальный факт: на протяжении 20 лет на всех уровнях эксплуатируется первая и пока единственная версия типовых тестов, по образу и подобию которой с различной степенью отступлений конструируются параллельные и не совсем параллельные варианты. Новая версия тестов должна создаваться с учетом выводов, полученных после анализа результатов статистической обработки, только в этом случае возможна разработка более экономичного и валидного теста.

Слабо изучен вопрос различных показателей измерения, хотя параметрические данные бесспорно являются важным компонентом системы тестирования РКИ. При конструировании новой версии тестов следует по-новому оценить стоимость как субтестов в целом, так и отдельно взятых тестовых заданий. Но даже стоимость заданий ныне используемых тестов нуждается в уточнении. Например, в листах экспертной оценки/рейтерских таблицах и в Методических рекомендациях никак не оговаривается отношение к отсутствию в продуцируемом письменном тексте знаков препинания, заглавных букв, наличию элементов латиницы и т.д. Значит ли это, что случаи нарушения правил русского письма следует оставлять без внимания?

Отсутствуют и рекомендации по оцениванию неадекватного использования формул речевого этикета на высоких уровнях владения (субтест «Говорение»). Проблемной является трактовка фонетической стороны высказываний. Предложенная на сегодняшний день разбалловка допускает субъективный подход к оценке высказывания. Как показывает практика, у разных экспертов разброс в результатах бывает весьма значимым, а разъяснений, устраняющих двоякое толкование, в Методических рекомендациях нет. Наконец, не проработаны параметрические показатели, касающиеся культурологической компетенции, что особенно затрудняет работу специалистов при экспертизе результатов письма и говорения на высоких уровнях владения РКИ.

Приведенный список далеко не исчерпывающий. Решение данных проблем даст возможность **унифицировать требования** к тестовым материалам. Унификация, т.е. установление единых требований к их качеству во всех центрах тестирования, и стандартизация тестов – еще одна задача, стоящая перед разработчиками Российской системы тестирования по русскому языку как иностранному.

Примечания

- ¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. М.-СПб.: Златоуст, 1999. С. 14.
- ² Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. С. 20.
- ³ Стандарт Второго уровня. 1999. С. 21.
- ⁴ Требования. 2015. С. 9.
- ⁵ Стандарт Второго уровня. 1999. С. 11.
- ⁶ Там же. С. 13.
- ⁷ Типовые тесты по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. М.-СПб.: Златоуст, 1999. С. 68.
- ⁸ Там же. С. 57.
- ⁹ Андриюшина Н.П. Обеспечение валидности тестовых результатов по русскому языку как иностранному // Педагогические измерения. 2009. № 2. С. 12–13.

Andryushina Natalia Pavlovna,
Lomonosov Moscow State University

ACTUAL DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN STATE SYSTEM OF TESTING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article summarizes the main results of twenty years of development of the Russian certification testing system for Russian as foreign. Most important problems of this testing field are considered. The necessity to develop new directions that will ensure further development of the certification testing.

Keywords: Russian as a foreign language, testing system for Russian as foreign, the language level, components of communicative competence, cultural competence.

Антонова Наталия Анатольевна,
Российский университет дружбы народов
antonova_na@rudn.university;
Иванова Анна Сергеевна,
Российский университет дружбы народов
ivanova_as@rudn.university

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Кроме общего владения языком, иностранный студент должен также овладеть научным стилем речи, что необходимо ему для дальнейшего обучения в вузе. Обучение научному стилю речи на подготовительном факультете является отдельной специальной дисциплиной, учебные материалы которой учитывают как особенности языка науки (экономика), так и особенности методики работы на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: русский как иностранный, научный стиль речи, учебно-профессиональная сфера, язык специальности.

Основной задачей довузовского этапа обучения является подготовка студентов-иностранцев к обучению на основных факультетах. Как справедливо отмечает исследователь Сурыгин А.И., предвузовская подготовка – это «обучение на неродном языке студентов, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия». ¹ Студент-иностранец должен научиться свободному владению языком в устной и письменной форме, максимально приближенному к уровню носителей языка, овладеть знаниями системы языка, уметь пользоваться этими знаниями в будущей профессиональной деятельности, приобрести навыки сознательно-аналитического подхода к материалу.

Задача формирования коммуникативной компетенции на базе языка специальности связана с порождением и пониманием речевого высказывания, которое включает в себя лингвистические и прагматические характеристики научного и учебно-научного текста. При этом, коммуникативная компетенция понимается как выбор и реализация программы речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке общения, умения классифицировать ситуации, знания страноведческого материала, презентации в определенной последовательности языковых единиц,

Иными словами, студент должен научиться свободному владению языком в устной и письменной форме, максимально приближенному к уровню носителей языка, овладеть знаниями системы языка, уметь пользоваться этими знаниями в будущей профессиональной деятельности, приобрести навыки сознательно-аналитического подхода к материалу. Овладение полным набором различных компетенций (от коммуникативных (речевых, языковых), психолого-педагогических, до организационных, личностных), происходит по мере овладения всем курсом обучения. Основой формирования будущих профессиональных знаний является а Первый сертификационный уровень. Перед преподавателями этого этапа обучения стоит важная задача: обучить студентов-иностранцев началам учебно-профессионального общения в различных актуально значимых ситуациях.

Научный стиль речи (НСР) имеет целый ряд особенностей,² которые отличают его от языка общего владения. Ему свойственна точность, абстрактность, логичность и объективность представления информации, наличие абстрактной лексики, специальной терминологической лексики. Но есть и многозначные нейтральные слова, которые употребляются не во всех своих значениях, свойственных им в системе общелитературного языка. Например, *сфера, способ, труд, рабочая сила, ресурсы, взаимодействие и др.*

Для НСР характерно относительное однообразие лексики, её однородность. Текст в НСР увеличивается в объёме не за счёт употребления различных слов, а за счёт многократного повторения одних и тех же. В научном стиле речи отсутствует эмоционально-экспрессивная окраска. Но несмотря на единство оформления информации, язык математики отличается от языка географии или медицины. Язык экономических наук также имеет свою специфику. Так, в текстах экономического профиля обучения наличествует большое число именных существительных среднего рода и уменьшается доля глаголов. Например, *ведение (хозяйства), развитие (производства), удовлетворение (потребностей), участие (в экономике)*. Способы образования существительных от глаголов и их частотность в текстах представляют для студентов-иностранцев особую трудность.

Студенты допускают ошибки на употребление слов, которые объясняются влиянием родного языка. Часто объём значений таких слов в русском языке и родном языке студентов различен. Так, в русском языке есть слова, которые обозначают сходные понятия: *только – лишь, совсем – вполне, пользоваться – использовать, употреблять – применять, пробовать – пытаться, влиять – воздействовать, область – отрасль*. Необходимо показать иностранным учащимся на примере различных контекстов правильное употребление данных языковых единиц.

Язык специальности позволяет серьёзно расширить словарный запас студента. Особенно полезны упражнения, характеризующие значение префиксов в однокоренных глаголах: *поступать, уступать, вступать, наступать, выступать; заменять, изменять, обменять, подменять; рассмотреть, пересмотреть; соединять, разъединять, объединять, присоединять*. При этом можно дать словосочетания: *вступать во взаимодействие, вступать в отношения, внести вклад в развитие науки* и т.д.

Преподаватель может предложить упражнение на подбор антонимов (*лучше ≠ хуже, улучшение ≠ ухудшение, усиление ≠ ослабление, положительный факт ≠ отрицательный факт, предыдущий ≠ следующий*), омонимов (*мировой рынок, мировая система, мирное существование*) или паронимов (*оказать – показать, осудить – обсудить, способность трудиться – способность к математике*).

В практике объяснения словообразований следует обратить внимание студентов на мотивированные отношения между однокоренными словами. Среди однокоренных слов одно является мотивирующим, другое – мотивированным. Например, *экономика, экономический, экономист*. В этом мотивационном отношении слово *экономика* является производящим, а другие – производными. В парах существительное – прилагательное, глагол – существительное мотивирующим является существительное, т.к. значение действия и признаки являются общими категориальными значениями глагола и прилагательного, а не существительного. Например, *потребительный – потребление, производит – производство*. Если существительное содержит префикс, который имеется в глаголе, то существительное также считается мотивированным (*увеличить – увеличение, ослабить – ослабление*).

Отглагольное имя повторяет модель управления глагола (*управлять производством – управление производством*), но наблюдаются и различия в управляемости (*обменять валюту – обмен валюты; вкладывать деньги в производство – вложение денег в производство*).

Словосочетания и управление заучиваются, особенно если управление не совпадает с управлением в родном языке студента. Например, глаголы: *интересовать + кого?; интересоваться + чем?; проявлять интерес + к чему?; отличать + что? от чего?; отличаться + чем? от чего? от кого?; различаться + чем? и различать + что?*

При изучении экономической лексики на первое место выступает задача охарактеризовать сочетаемость слова. Например, *развивать экономику, науку, теорию, промышленное производство; иметь значение, придавать значение; собственность – личная, коллективная, государственная, частная*.

Следует также ввести слова, близкие по значению, т.е. синонимичные: *осуществлять, реализовать, воплощать; повышать, увеличивать, усиливать; управлять, руководить, возглавлять; понижать, уменьшать, ослаблять; возникать, происходить, появляться; возникновение, появление, начало*. При этом необходимо обращать внимание на стилистическую окраску лексики, принадлежность слова. Например, *способствовать – оказывать помощь, поддержку, помогать; мешать – препятствовать, затруднять; владеть – иметь и др.*

Многие глаголы выступают в научном языке в роли связочных: *быть, являться, называться, считаться, относиться, характеризоваться, заключаться, преобладать, отличаться, представлять собой и др.*

Объясняя употребление глаголов *называться, являться*, следует использовать когнитивный способ. Необходимо дать понятия рода и вида, чтобы студенты могли определить, какое слово должно стоять в творительном падеже. Например, *Экономикой называется совокупность различных производств. Текстильная промышленность является отраслью лёгкой промышленности*.

Значительная часть глаголов выступает в роли компонентов глагольно-именных сочетаний, где основная смысловая нагрузка приходится на долю существительного. Глагол при этом обозначает действие и придаёт грамматическое значение. Например, *приводит к взаимодействию, усилению, увеличению, ослаблению; оказывать влияние, воздействие*.

Работа с терминологией требует обучения работы со словарём. Это очень важный аспект работы, так как не все студенты умеют работать с данным жанром литературы. Преподаватель должен проводить большую подготовительную работу: подбирать специальные упражнения на подбор синонимов, на употребление слов в разных значениях.

Язык специальности отличается особой частотностью в употреблении падежных форм. Здесь первое место принадлежит форме родительного падежа, значение и употребление которого отличаются наибольшим среди косвенных падежей разнообразием. Например, *величина потребления блага, разграничение полезности и ценности блага; объяснение рыночной цены и др.* Преподавателю также следует подобрать упражнения, например, на образование отглагольных существительных: *обеспечить рост производительности труда – обеспечение роста производительности труда; специализировать труд – специализация труда; развивать теорию – развитие теории и др.*

Грамматические особенности НСР диктуют выбор технологии обучения, которая базируется на определенном комплексе продуманных и эффективных заданий.

При обучении иностранных студентов научному стилю речи развиваются все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. При обучении чтению у студентов развиваются умения:

- ориентироваться в структуре текста по специальности;
- выделять его основные композиционные компоненты;
- находить главную и второстепенную информацию.

Чтение обязательно имеет выход в речь (говорение). Поэтому на основе прочитанных текстов студенты обучаются:

- вести беседу-диалог по прочитанному материалу с преподавателем;
- строить монологическое высказывание по определенной схеме (плану).

Обучение аудированию предваряет собой слушание лекций по специальным дисциплинам, и поэтому является одним из важнейших видов речевой деятельности при освоении научного стиля речи. Обучение аудированию позволяет формировать у студентов:

- фонематический слух для правильного восприятия услышанной информации;
- навыки узнавания изученной лексики в речевом потоке;
- навыки вычленения на слух изученных лексико-грамматических конструкций;
- умение записывать основную информацию в виде конспекта.

Умения в таком виде речевой деятельности, как письмо, формируются на основе чтения и аудирования. Одним из важнейших умений при обучении научному стилю речи должно быть умение сворачивать информацию, записывая ее в форме краткого конспекта. Поэтому при обучении письму у студентов формируются:

- навыки свертывания информации (на уровне слова, словосочетания, предложения);
- умение составлять вопросный, номинативный и тезисный планы;
- умение составлять конспект текста.

Весь названный комплекс работы по освоению иностранными студентами основ научного стиля речи должен позволить учащимся не только успешно сдать типовой тест с учетом профессиональной ориентации, но и в дальнейшем приступить к обучению на основном факультете. При этом одним из наиболее существенных методических аспектов преподавания научного стиля речи иностранцам является разграничение функций преподавателей-предметников и преподавателя русского языка. В этом вопросе преподаватель русского языка не должен подменять собой преподавателя-предметника. Основная задача преподавателя русского языка – объяснять не естественнонаучные понятия, а морфологическую структуру термина, способность научных терминов вступать в определенные отношения между собой, образовывать словосочетания и предложения. (уровне слова, словосочетания, предложения). Необходимо также научить иностранного студента составлять вопросный, номинативный и тезисный планы и конспект текста.

Необходимым компонентом при обучении иностранных студентов научному стилю речи является самостоятельная работа студентов. Она организуется преподавателем в форме

- выполнения устных и письменных домашних заданий;
- прослушивания и воспроизведения (записи) сопроводительных аудиоматериалов;
- самостоятельного конспектирования текстов, предложенных преподавателем;
- самостоятельной подготовки сообщений на предложенную преподавателем тему, связанную с изучением научного стиля речи.

Необходимой составляющей каждого занятия по НСР являются фонетические упражнения, направленные на формирование (на начальном этапе обучения) или совершенствование (на продвинутом этапе) слухо-произносительных навыков на материале данного профиля научного стиля. При отборе фонетического материала учитываются наиболее характерные (национальные и индивидуальные) трудности, возникающие у студентов при овладении русской фонетикой. Внимание уделяется ритмике слов, словосочетаний, предложений.

Для профессиональной сферы общения особенно важны специальные речевые интенции и способы их реализации. Так как основным методом, используемым при обучении русскому языку как иностранному, является метод освоения речевых моделей, то специалистами в области преподавания научного стиля речи был выработан определенный набор специальных речевых моделей, позволяющих осуществлять коммуникацию в научной сфере.

При этом следует сразу отметить, что знание этого набора речевых моделей является обязательным не только для иностранного учащегося, но и для преподавателя-предметника, поскольку материал его лекций и семинарских занятий на подготовительном факультете должен ориентироваться именно на эти, известные студенту, речевые модели, что обеспечит понимание учащимся материала по общетеоретическим дисциплинам.

Основным учебным пособием для занятий научным стилем речи с иностранными учащимися экономического профиля является пособие «Профессия-экономист»³. Материал пособия соотнесен с программой по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов, как в плане лексико-грамматического наполнения, так и в плане требований к уровню владения основными видами речевой деятельности в объеме 1 сертификационного уровня, необходимого для дальнейшего обучения студента на 1 курсе.

Примечания

¹ Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях. СПб., 2000. С. 30.

² Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985. 236 с.

³ Зенякина Л.И., Иванова А.С., Антонова Н.А. Профессия – экономист. М.: Изд-во РУДН, 2007. 187 с.

Antonova N.A., Ivanova A.S.,
RUDN University

SOME FEATURES OF LEARNING THE LANGUAGE OF SPECIALTY BY FOREIGN STUDENTS (ECONOMIC PROFILE)

In addition to General language proficiency, international students must also master scientific style of speech that is necessary for further studies at the University. Training scientific style of speech at the preparatory faculty is a special separate discipline, learning materials which incorporate the features of the language of science (Economics), and features of methodology of work at the initial stage of learning.

Key words: Russian as a foreign language, scientific style of speech, educational-professional sphere, the language of the specialty.

Апостолиди Анна Андреевна,
Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России, Москва, Россия,
a.a.apostolidi@gmail.com

МЕДИАТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

В статье описываются трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты при чтении и понимании медиатекстов на этапе довузовской подготовки. Перечисляются основные языковые особенности современного языка СМИ, обуславливающие данные трудности. Автором обосновывается ценность заголовков и заголовочного комплекса как одного из средств обучения языку профессионального общения на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: аутентичный медиатекст, этап довузовской подготовки, русский язык как иностранный, заголовок, заголовочный комплекс.

Не будет преувеличением сказать, что в современном обществе большую часть информации человек получает из газетных и журнальных текстов. Они знакомят читателей с актуальными событиями, происходящими в мире, способствуют познанию окружающей действительности. Одной из задач преподавателя РКИ является подготовка учащихся к использованию русского языка в реальной жизни, в том числе к получению специальности и в дальнейшем к профессиональной деятельности на русском языке. Сами иностранные учащиеся российских вузов, как правило, отмечают необходимость освоения СМИ как наиболее доступного источника информации. Поэтому традиционно курс русского языка для иностранных учащихся в вузах включает в себя занятия по такому аспекту, который условно можно назвать «Чтение газеты». Кроме того, медиаматериалы предоставляют нам богатый материал для обсуждения, позволяя обучать иностранцев навыкам ведения дискуссии на русском языке. Потребность в умении читать медиатексты испытывают студенты разных факультетов, особенно нуждаются в нём студенты гуманитарных специальностей. И еще в большей степени заинтересованными в приобретении данного умения являются учащиеся, изучающие международные отношения, международное право, международные экономические отношения, международный бизнес, международную журналистику. И данный навык актуален не только для студентов основных курсов, но и для учащихся довузовской подготовки.

В настоящее время можно говорить о необходимости приоритетного использования в качестве учебного материала аутентичных текстов в практике обучения русскому языку как иностранному. Это справедливо и в отношении медиатекстов, отбираемых для работы в иностранной аудитории. В современной методике преподавания иностранных языков обоснована особая ценность таких текстов. Им отдается предпочтение, они активно используются преподавателями-практиками, соответствуют современным требованиям, предъявляемым к учебному материалу. Под аутентичными текстами понимаются тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, созданные для реальных условий, а не для учебной ситуации»¹. Опыт преподавателей показывает, что использование аутентичных текстовых, аудио- и видеоматериалов усиливает интерес учащихся к изучению русского языка, к истории и культуре России, позволяет внести разнообразие в процесс обучения и в целом интенсифицирует процесс овладения русским языком. Обучение пониманию аутентичных медиаматериалов способствует развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции учащихся в рецептивных видах речевой деятельности. Особенно важным является то, что при этом учащиеся учатся понимать русский язык в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте.

Как известно, работа над языком СМИ в иностранной аудитории должна вестись в двух направлениях: обучение чтению и аудированию медиаматериалов разных видов. Исследователи говорят о том, что «эффективность обучения русскому языку на этапе первого сертификационного уровня будет выше, если оно будет включать в себя комплексное и взаимосвязанное использование разных видов СМИ, поскольку газета, Интернет и телевидение являются равноценно действенными, активными средствами массовой коммуникации в современном обществе»².

И хотя иностранные учащиеся проявляют большой интерес к чтению аутентичных материалов уже на этапе довузовской подготовки, они сталкиваются с большим количеством трудностей, требующих особого внимания на занятиях по РКИ.

«Медиатекст можно определить как динамическую сложную единицу высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций»³. Таким образом, есть основания говорить о том, что понятие «медиатекст» объединяет ряд существующих терминов: журналистский текст, газетно-публицистический текст, теле- и радиотекст, PR-текст, рекламный текст, текст интернет-СМИ и др. В данной работе под термином «медиатекст» мы будем понимать журналистский текст в печатном издании или Интернет-СМИ.

Иностранные учащиеся стремятся получать информацию о событиях в стране изучаемого языка и в мире из печатных и Интернет-изданий, но при этом приходится признать, что специфика языка СМИ и содержание аутентичных медиаматериалов представляют большую трудность для восприятия инофонами. В первую очередь, это связано с теми изменениями, которые произошли в последние десятилетия в языке СМИ. К активным процессам и тенденциям можно отнести субъективизацию журналистского текста, увеличение доли чужого слова, сигналов интертекстуальности, подчеркнутую адресованность, интерактивность и интеллектуализацию⁴. Интеллектуализация языка современной прессы проявляется в использовании сигналов не прямой коммуникации, а именно прецедентных феноменов, тропов (метафора, метонимия, ирония), явлений языковой игры и различных косвенных речевых жанров. Эти и другие особенности современных журналистских текстов оказывают существенное влияние на возможность использования их в иностранной аудитории в неадаптированном виде. Если мы стремимся предлагать в качестве материала аутентичные медиатексты, то встаёт проблема отбора данных материалов. Далеко не каждый медиатекст может быть предложен для чтения студенту основных курсов, и уж тем более учащемуся подготовительного факультета / отделения. Поэтому, учитывая сложность предмета обучения, целесообразно начинать знакомить иностранцев с данными материалами уже на самом раннем этапе, вводя мини-занятия по данному аспекту в процесс обучения. Как отмечает Н.Ю. Крылова, данные занятия должны носить системный характер, определяющий выбор тем и организацию лексико-грамматического материала⁵

Перед преподавателями, работающими на этапе довузовской подготовки, встаёт проблема отбора и систематизации доступного учащимся языкового материала с соблюдением при этом принципа аутентичности. На наш взгляд, именно тщательный отбор медиатекстов новостного характера позволяет начать работу по обучению иностранных учащихся чтению и пониманию таких текстов уже на Базовом уровне (А2), т.е. во второй половине первого семестра подготовительного факультета. Наиболее подходящим учебным материалом на этапе довузовской подготовки, на наш взгляд, являются заголовки и заголовочный комплекс в целом. Следует при этом иметь в виду такую особенность заголовков современных медиатекстов, как преобладание функции воздействия над собственно информативной, что сближает заголовки с текстами рекламной коммуникации. Но зачастую это стремление автора «прорекламирровать» свой текст приводит к ослаблению связи заголовка с содержанием материала и создаёт еще одну трудность на пути иностранных учащихся к пониманию аутентичных медиатекстов.

На уровне А2 и в дальнейшем возможно использование и текстов малых информационных жанров, публикуемых, к примеру, в «Независимой газете» в рубриках «В мире» и «В странах СНГ» (следует отметить, что данные разделы есть в интернет-версии газеты и также могут служить источником учебного материала). Данные материалы являются хроникой событий, переговоров, встреч глав государств. Здесь практически нет выражения авторского мнения и проявлений лингвокреативности, но зато много специальных конструкций, сокращённых написаний и аббревиатур, владение которыми необходимо студентам для формирования умения получать информацию о происходящих событиях из медиатекстов. Источником материала могут послужить и текстовые материалы новостных телепередач, размещаемые на сайтах телеканалов (см., например, URL: <https://www.1tv.ru/>).

Наиболее подходящим материалом на этом этапе для обучения чтению и пониманию новостных материалов, с нашей точки зрения, являются: **подписи под фотографиями:** *Владимир Путин обсудил с активом ОНФ социальные и экономические проблемы (НГ, 23.11.2016)*, **заголовки:** *Аишбад надеется на катарские инвестиции (НГ, 14.03.2017); Президент Украины начинает сегодня визит в Великобританию (НГ, 18.04.2017); Через год Армения станет парламентской республикой (НГ, 04.04.2017)*, **подзаголовки:** *Канцлер ФРГ расскажет Трампу об опыте общения с Путиным (НГ, 14.03.2017). Нового постпреда России при ООН выберут из двух или четырёх кандидатов (НГ, 15.03.2017)*. Студентам, изуча-

ющим русский язык **на уровне В1**, можно предложить для чтения и анализа такие примеры: *Азербайджан и Россия: отношения, прошедшие испытание временем* (НГ, 04.04.2017), *Региональным СМИ не рекомендовано освещать протесты водителей* (НГ, 11.04.2017), *Приведёт ли трагедия в питерской подземке к изменениям во внутренней политике?* (НГ, 04.04.2017).

Трудности, возникающие у иностранного учащегося при восприятии журналистского медиатекста, можно разделить на две группы: трудности экстралингвистического характера и трудности лингвистического характера. К экстралингвистическим трудностям можно отнести следующие:

– недостаточность знаний об истории, культуре, политике страны изучаемого языка, т.е. недостаток фоновых знаний учащегося. В таком случае мы говорим о недостаточной сформированности культурологической компетенции у иностранного учащегося. Эта трудность носит индивидуальный характер и вряд ли может быть в полной мере учтена и снята преподавателем в формате групповых занятий.

– большой объём медиаматериала, чтение и понимание которого будут недоступны для учащегося до достижения им определенного уровня владения языком. Большую, информационно насыщенную или авторскую аналитическую статью можно читать, анализировать и обсуждать на протяжении нескольких занятий, но с большой долей уверенности можно сказать, что это приведёт к угасанию интереса к данному новостному материалу, к такой форме работы и к такому виду учебной деятельности в целом. Преподаватели-практики говорят также о том, что «аутентичные тексты большого объёма вызывают и дополнительные трудности как учебного плана (невозможность быстрой ориентировки в тексте в связи с недостаточным знанием грамматики), так и психологического (чувство неуверенности и страха перед объектом текстового материала и количеством новых слов)⁶.

– быстрое фактическое устаревание новостного медитекста. За время чтения и анализа статьи информация, представленная в ней, уже может потерять актуальность, устареть, что неизбежно приведет к снижению мотивации иностранных учащихся. В то время как очень важно поддерживать у них интерес к данному виду работы на занятиях по русскому языку. Кроме того, студентам, чья будущая профессия связана с необходимостью постоянного мониторинга международной ситуации, умение понимать медиатексты необходимо для того, чтобы быть в курсе всех событий в мире или в какой-то отдельно взятой стране. И для этой категории учащихся актуальность новостных материалов имеет принципиальное значение. Заметим, что данную проблему можно успешно решить, читая на первом этапе в иностранной аудитории только заголовки и подзаголовки.

Трудности лингвистического характера, возникающие у иностранных студентов, обусловлены определенными особенностями языка медиатекстов.

В новостных текстах часто употребляются **аббревиатуры** (ООН, РФ, МИД, МВД, НАТО, СМИ и др.) и **сокращённые написания** (постпред, генсек, Госдума, Совбез, Генасамблея, Минобороны и др.), а также принятые в языке СМИ **обозначения стран и их правительств** (Москва, Рим, Берлин, Мадрид, Кремль, Белый дом, Запад, Елисейский дворец, Пентагон). С момента начала работы над заголовками (а потом и при работе с текстами всего заголовочного комплекса в целом и текстами статей) учащимся следует вести индивидуальные словари сокращений и аббревиатур, внося туда новые единицы после прочтения очередного новостного материала. Таким образом, каждым учащимся собирается личная база усвоенных им аббревиатур и сокращённых написаний из «живых», аутентичных текстов, отражающих современное состояние русского языка, которая пригодится для чтения статей в дальнейшем. Когда у учащихся будет накоплен определенный объём данных образований, представляющих трудность для произнесения и восприятия в тексте и на слух, процесс чтения и получения информации из медиатекстов будет проходить значительно быстрее и легче.

Трудность представляют также **специальные конструкции, обозначающие источник информации** (*по информации ТАСС, по словам эксперта, по данным агентства*) *По словам*

Дональда Трампа, его реформы должны взбудоражить рынок труда в США (НГ, 21.02.2017), **конструкции с числительными:** В учениях на Украине участвует около 2,5 тыс. военнослужащих из 15 стран (НГ, 12.09.2017), **причастия и деепричастия:** Любой аргумент, приведённый Тиллерсоном, Лавров слышал сто раз (НГ, 12.04.2017); Как, исследуя украинский Facebook, узнать, что национальные элиты хотят сделать с Донбассом? (НГ, 23.11.2016), **пассивные конструкции и их модификации:** Будет ли продолжен американо-кубинский диалог (НГ, 23.11.2016); Резервный фонд в 2017 году может быть увеличен на 8 миллиардов рублей (URL: <https://www.1tv.ru/>, подпись под видеофрагментом программы «Время», 10.04.2017), **девербативы:** Италия надеется на скорое возвращение России в G8 (НГ, 28.03.2017), Франция готова ко взаимодействию с Узбекистаном в борьбе с терроризмом (НГ, 18.04.2017), **описательные предикаты:** В Южной Осетии подводят итоги президентских выборов (URL: <https://www.1tv.ru/>, подпись под видеофрагментом программы «Время», 10.04.2017), В Киеве дадут оценку российским СМИ (НГ, 11.09.2017), **трансформированные и реже нетрансформированные прецедентные тексты и фразеологизмы:** «Платон» им не друг (НГ, 11.04.2017) – о протестах российских дальнобойщиков, Азия опочила на куполах (НГ, 15.03.2017), **актуализация многозначности и омонимии:** Газеты выжили. Но не из ума (НГ, 28.03.2017) Виталия Чуркина вспомнят всем миром (НГ, 21.03.2017); Демократы США утопили Кита (НГ, 15.03.2017); Прогноз сносный (URL: <https://moslenta.ru/city/snosniyprognoz.htm>) – о поручении президента России Владимира Путина снести все ветхие столичные пятиэтажки.

Занятия по обучению чтению/аудированию и пониманию медиатекстов должны носить системный характер и проводиться с учётом особенностей языка СМИ и типичных трудностей, испытываемых иностранными учащимися. В этом случае они позволяют преподавателю РКИ научить инофонов получать информацию из текстов СМИ уже на уровнях А2 и В1 и способствуют формированию профессиональных компетенций будущих студентов-международников.

Примечания

¹ Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989. С. 193.

² Крылова Н.Ю. Формирование коммуникативной компетенции в чтении и аудировании на материале новостных текстов: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Рос. ун-т дружбы народов (РУДН), М., С.2.

³ Современный медиатекст: учеб. пособие / отв. ред. Н.А. Кузьмина. 2-е изд., испр. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. С. 13.

⁴ Кормилицына М.А. Активные процессы в языке современной российской прессы // Вестник ННГУ. 2011. № 6-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-protsessy-v-yazyke-sovremennoy-rossiyskoj-pressy> (дата обращения: 14.09.2017).

⁵ Крылова Н.Ю. Указ. соч. С. 2.

⁶ Касьянова В.М. Формирование индивидуального словаря по специальности в процессе работы над научным текстом // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции, новации и перспективы: сб. науч. статей / сост. М.В. Беляков, Н.Д. Афанасьева. М.: МГИМО-Университет, 2016. С. 348.

Apostolidi A.A.,

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University),
Moscow, Russia

MEDIA TEXT AS A MEANS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE STUDENT OF INTERNATIONAL RELATIONS

The article describes the difficulties faced by foreign students in reading and understanding media texts at the stage of pre-university training. The main language features of the modern media language are listed, which determine these difficulties. The author substantiates the value of headlines and headline complex as a teaching tool the language of professional communication at the stage of pre-university training.

Keywords: authentic media text, stage of pre-university training, Russian as a foreign language, headline, headline complex.

ИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ЭРДЖИЕССКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ТУРЦИИ

Отношения между Турцией и Россией в разных сферах каждый год улучшаются, в частности в образовании. В Турции в последние годы число изучающих русский язык быстро увеличивается, во многих турецких вузах открыты подготовительные курсы и кафедры русского языка и литературы. В статье рассматриваются трудности, возникающие при изучении русского языка у турецкой аудитории на базе опыта преподавания РКИ турецким студентам. Статья затрагивает актуальные проблемы учебного процесса и методики обучения РКИ на подготовительном факультете Эрджиевского университета в Турции.

Ключевые слова: обучение русскому языку, методика, преподавание, подготовительный факультет.

В настоящей работе рассматриваются трудности преподавания и актуальные проблемы и методики изучения русского языка как иностранного (РКИ) турецкими студентами в Турции. В связи с улучшением отношений и связей между Турцией и Россией за последние годы в Турции открылось достаточно много кафедр русского языка и литературы, имеющих при себе подготовительные факультеты. Каждый год развивается и улучшается обучение РКИ на подготовительных факультетах вузов Турции. Развитие отношений между двумя странами в сфере туризма и деловых связей привлекает к себе большое внимание абитуриентов при выборе специальности для поступления в турецкие вузы.

Турецкие студенты, имеющие диплом о законченном среднем образовании, но не владеющие русским языком, проходят довузовскую подготовку по русскому языку. Общее количество обучающихся на подготовительном отделении в Эрджиевском университете за последние годы составило более 90 человек. Лекции читают в технически оборудованных аудиториях. В каждой аудитории есть возможность демонстрации презентаций, прослушивания аудиотекстов и просмотра видеофильмов. Имеется 4 группы студентов, из них 2 группы дневных и 2 вечерних. Все студенты подготовительного факультета автоматически попадают в нулевую группу. Каждый преподаватель вправе выбрать наиболее подходящий учебник для своего предмета на подготовительном факультете Эрджиевского университета. Преподаватели используют труды и пособия известных ученых и преподавателей, таких, как В.Г. Костомаров, Л.С. Крючкова, С.А. Хаврониной и А.И. Широченской, О.И. Глазунова, С. Чернышов, Е.В. Какорина, В.Г. Будай и др. Турецкие студенты обучаются по учебному плану, соответствующему программам подготовки. Программа по курсу «Практика русской речи (*Konuşma becerisi*)» на подготовительном отделении составлена на основе учебника «Русский с алфавита», автор В.Г. Будай; программа по курсу «Практика чтения (*Okuma becerisi*)» составлена на основе учебников С. Чернышов «Поехали!» и Л.В. Миллер «Жили-были», дополнительная литература «Разговорный русский язык: тексты для чтения и обсуждения» и др.; программа по курсу «Практика письменной речи (*Yazma becerisi*)» составлена на основе пособия по письму и письменной речи Г.В. Беляева, Л.С. Сивенко, Л.В. Ширицо «Пишем правильно», М.Ю. Зырянова «Сборник диктантов и изложений» и др.; программа по курсу «Грамматика русского языка (*Dilbilgisi becerisi*)» составлена на основе учебников В.Г. Будай «Русский с алфавита», С.А. Хавронина, А.И. Широченская «Русский язык в упражнениях» и др.

Продолжительность учебного года по учебному плану составляет 38 недель. В осеннем семестре через 16 недель обучения русскому языку после начала занятий (7-я неделя – зачётная) для обучающихся начинается экзаменационная неделя, а затем после осенних каникул

начинается весенний семестр, который длится 17 недель (6-я неделя – зачётная), следовательно, проводится финальная экзаменационная сессия – завершающий этап учебного года.

После поступления на подготовительный факультет Эрджиевского университета многие студенты первый раз знакомятся с русским языком и алфавитом, кириллицей. Турецкий язык использует латинский алфавит. Турецкий алфавит, который состоит из 29 букв (8 гласных и 21 согласной), имеет некоторые буквы, не имеющие аналогов в чтении ни в русском, ни в латинском алфавите. Например, согласная буква «ğ»¹ (мягкий ge), гласная «ü»² и гласная «ö»³. Данные звуки не имеют соответствия в русском языке. Именно поэтому у турецких студентов возникают трудности в произношении при изучении русского алфавита и фонетики.

Так как в турецком языке по гармонии гласных и согласных многие согласные по звучанию более мягкие по сравнению с русскими, то это откладывает свой определенный отпечаток на произношение. Поэтому многие слова произносятся мягко, на конце может появиться мягкий знак, например в глаголах: купил, читал – очень часто турецкие студенты произносят «купиль», «читаль».

В русском языке в каждом слове есть ударение, как и в турецком языке, но в отличие от русского языка в турецком ударение в слове, в основном, падает на последний слог, кроме некоторых заимствованных слов. И при этом турецкие слова читаются так, как пишутся. Это тоже одна из причин затруднений турецкой аудитории в изучении фонетики и грамматики русского языка, в частности при столкновении с фонетическими вопросами. Например, в русском языке гласные без ударения находятся в положении редукации, читаются слабо, иногда с изменением звука и чем дальше безударный слог от ударного, тем слабее его произношение. Турецкий студент с первых занятий понимает, что он должен хорошо знать, на какой слог падает ударение и как произносится это слово, несмотря на то что ему сначала это сложно удаётся.

Одна из важных причин почему турецкие студенты испытывают затруднения в изучении грамматики русского языка состоит в том, что современная лингвистическая наука под категорией рода в русском языке понимает «несловоизменяющую категорию существительных, проявляющуюся в их способности сочетаться с определёнными для каждого родового класса формами согласуемых слов (новый студент, новая студентка, новое письмо)»⁴; род определяется как «грамматическая категория, свойственная разным частям речи и состоящая в распределении слов или форм по классам, традиционно соотносимым с признаками пола или их отсутствием». Перечисленные определения категории рода отражают грамматические свойства имён существительных, поэтому при употреблении имён существительных на уровне синтагматики в современном русском языке необходимо учитывать родовую принадлежность (мужскому, женскому или среднему роду)⁵.

В отличие от русского языка в турецком языке категория рода как определённый семантико-грамматический класс имени не существует. Турецкий язык «знает» только естественное различие полов⁶. По определению А.Н. Кононова, естественное различие полов в турецком языке выявляется двумя способами: лексическим и синтаксическим⁷. Естественное различие полов в турецком языке реализуется двумя способами: Первый способ: обозначение пола выражается при помощи особых слов, указывающих на принадлежность к определённому полу и в названиях некоторых наиболее распространенных в хозяйстве животных. Например: *baba* (отец), *oğul* (сын), *erkek* (мужчина, самец), *kız* (девушка, дочь), *kadın* (женщина), *at* (конь) *horoz* (петух), *öküz* (бык), *tavuk* (курица) и т.п. Второй способ уместен во всех других случаях, когда особых названий для представителей того или иного пола нет, а определить пол необходимо. Тогда прибегают к помощи специальных лексем (ср. рус. «женщина-врач», «женщина-адвокат» и т. п.), семантика которых точно указывает на отношение к определённому полу. Такими лексемами, стоящими на правах определения перед общеродовым существительным, являются: *erkek* (мужчина, самец), *kadın* (женщина), *kız* (девушка), *dişi* (самка). Например: *erkek işçi* (рабочий), *kadın işçi* (работница, досл.: женщина-рабочий), *kız işçi* (молодая работница, досл.: девушка-рабочий), *erkek kurt* (волк), *dişi kurt*

(волчица, досл.: самка-волк)⁸. Таким образом, турецким студентам приходится нелегко, ведь ни должны каждый раз определять род имён существительных и прилагательных.

Отметим, что есть случаи, в которых студенты затрудняются в определении рода слов. Это слова, которые оканчиваются на мягкий знак. К какому роду, по какому признаку студент может отнести или определить род у имён существительных, в том числе и у прилагательных, которые стоят перед этими существительными? Например, если студент по окончанию не может определить, к какому роду относятся слова «дождь и тетрадь», он не может правильно подобрать прилагательные к ним. Более того, когда он будет употреблять в предложении эти слова, оканчивающиеся на мягкий знак, он не сможет правильно согласовать их и склонять по падежам. Поэтому турецкий студент сначала должен понять, к какому роду относится это слово, затем правильно подобрать к нему прилагательное, просклонять его по падежам, согласно управлению основного глагола. Именно в этом возникают проблемы у студентов. Эта проблема касается не только существительных, оканчивающихся на мягкий знак, но и всех остальных существительных при склонении по падежам, особенно если студент плохо разбирается в определении рода слова. В русском языке у каждой части речи имеются свои особенности, свои формы, которые при склонении меняются по падежам. В связи с этим, студент рискует совершать речевые ошибки, если не сможет запомнить эти окончания и будет неправильно оформлять речь.

Также следует отметить, что в русском языке глаголы изменяются по родам в прошедшем времени. Для турецких студентов это тоже считается затруднительным случаем в речи. В турецком языке в прошедшем времени нет изменений по родам, поэтому без практики первое время студент часто путается, например, женщине говорит «ты читал?», а мужчине «ты читала?».

В связи с тем, что в турецком языке нет совершенного и несовершенного видов глагола, студенты часто ошибаются в их употреблении, из-за чего может возникнуть недопонимание в общении с русскоговорящим собеседником. Также в турецком и русском языках не совпадает управление некоторых глаголов. В связи с этим, если турецкий студент плохо разбирается в управлении глаголов, он пытается переводить с родного языка дословно и ошибается. Например, по-турецки «ты мне нравишься» дословно будет означать «я получаю от тебя удовольствие».

Таким образом, нами рассмотрены актуальные проблемы преподавания РКИ в турецкой аудитории в процессе изучения грамматики и фонетики русского языка на подготовительном факультете Эрджиевского университета. Данные затруднения объясняются, прежде всего, естественными грамматическими и фонетическими особенностями русского языка, а также структурными различиями между турецким и русским языками.

Примечания

¹ Буква Ğ (мягкий ge), звук «ğ» употребляется только после гласной, удлиняет предыдущую гласную при чтении и не встречается в начале слова.

² Гласная «ö» произносится как нечто среднее между звуками «о» и «ё».

³ Гласная «ü» произносится как нечто среднее между звуками «у» и «ю».

⁴ Современный русский язык / под ред. П.А. Леканта. М.: Дрофа, 2002. С. 255.

⁵ Современный русский язык / под ред. С.М. Колесниковой. М.: Высшая школа, 2008. С. 226.

⁶ Ариф Й. Средства выражения категории рода в зоонимах современного русского и турецкого языков // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». 2012. № 3. С. 66.

⁷ Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка // Имя существительное // Категория пола. Л.: Академии наук СССР, 1956. С. 64–67.

⁸ Кононов А. Н. Грамматика турецкого языка. Москва-Ленинград: Изд-во Академии Наук СССР, 314 с.

FROM THE PRACTICAL EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE PREPARATORY FACULTY OF THE ERCIYES UNIVERSITY IN TURKEY

The relationship in numerous areas between Russia and Turkey is getting better with every year. Education is not an exception. Nowadays the amount of people learning Russian within the Turkish border is growing rapidly. A lot of Turkish universities are opening preparatory courses and departments of Russian language and literature. This article is based on my own experience of teaching Turkish students Russian as a foreign language, and it examines the difficulties, that students may face while studying Russian language. In addition this article brings up topical problems of educational process and techniques of teaching Russian as a foreign language on the preparatory faculty of Erciyes University in Turkey.

Keywords: learning Russian language, techniques, teaching, preparatory faculty.

Архангельская Алла Леонидовна,
Российский университет дружбы народов,
факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин,
кафедра русского языка № 3, Россия,
E-mail: allarka@gmail.com

ЭЛЕКТРОННЫЙ ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ КУРС В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Статья посвящена структуре и принципам организации вводно-фонетического курса по русскому языку как иностранному, разработанному в системе смешанного обучения, то есть взаимосвязанного самостоятельно и аудиторного обучения. Все теоретико-методологические положения исследования реализованы в виде готового электронного продукта, используемого в практике обучения начинающих иностранцев русскому языку на подготовительном факультете Российского университета дружбы народов.

Ключевые слова: методика РКИ, информационные технологии, смешанное обучение, вводно-фонетический курс.

Смешанное обучение, которое становится все более популярным в образовательной среде, ставит новые задачи перед методикой РКИ, особенно на начальном этапе преподавания языка. Прежде всего оно требует пересмотра традиционного подхода к организации учебного процесса. Если в традиционной методике основным видом учебной деятельности является аудиторная работа, в процессе которой осуществляется знакомство с новым материалом и его освоение путем выполнения тренировочных упражнений, то в модели смешанного обучения (см. рис. 1 – авторы А.Н. Аль-Кайси, А.Л. Архангельская, О.И. Руденко-Моргун) эти функции отводятся самостоятельной работе с электронными ресурсами, что позволяет преподавателю значительно увеличить долю коммуникативной учебной деятельности на уроке. Таким образом, компьютерное обучение рассматривается нами как опережающее, а не поддерживающее.

Вышесказанным определен наш подход к выбору электронного контента и инструментария для вводного фонетико-грамматического курса. Во-первых, он должен был обеспечивать освоение учебного материала на этом уровне в полном объеме¹ и обладать средствами, позволяющими учащемуся работать в самостоятельном режиме, независимо от преподавателя: анимированными схемами речевого аппарата, интонационными схемами, ритмическими моделями, системами автоматизированного контроля и помощи и, естественно, звуком и т.д. Основой такого электронного ресурса стал мультимедийный учебник «Русский язык с компьютером. Шаг 1»². К его достоинствам можно отнести профессиональный акустический инструментарий (кстати, использованный впервые), гипертекстовую мультиме-

дийную среду, содержащую обширный наглядный (аудиозаписи, иллюстрации, анимации), коммуникативный (диалоги, тематические мини-тексты), тренажерный (системы разнообразных фонетических, лексических, грамматических, коммуникативных заданий и упражнений) и справочный материал (с переводом на языки учащихся). Также впервые в систему электронного языкового учебника был внедрен инновационный инструмент, созданный фирмой «ИстраСофт» (консорциум «Российские Речевые Технологии»), позволяющий работать с произношением: на основе самоконтроля с использованием горизонтальной осциллограммы и на основе автоматической системы коррекции произношения, дающую как количественную (по десятибалльной системе), так и качественную (в виде графиков, демонстрирующих точечные совпадения и несовпадения речи учащегося с речью диктора) оценку произношения пользователя³.

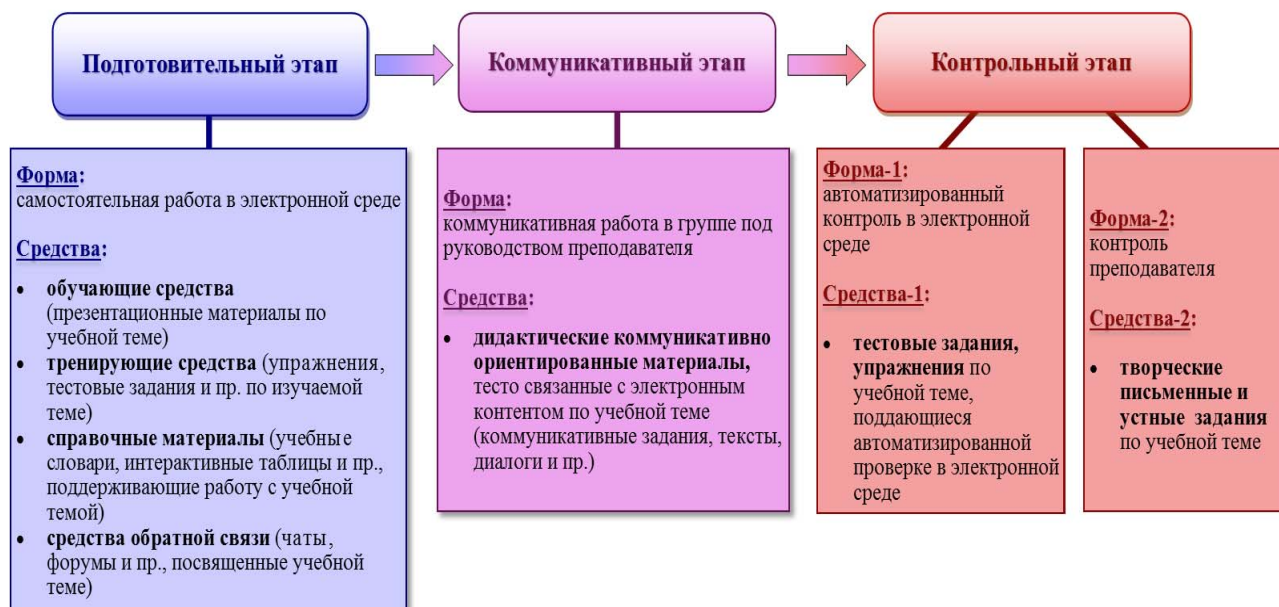


Рис. 1. Модель прохождения учебной темы в системе смешанного обучения РКИ

Мультимедийный учебник «Русский язык с компьютером. Шаг 1» был переработан нами с целью его адаптации к инструментальной среде Moodle, основе телекоммуникационной учебно-информационной системы РУДН.

Так же, как и мультимедийный учебник, дистанционная версия электронного ВФК, имеет ту же структуру. Систематическое обучение осуществляется через основной блок «Уроки», имеющих однотипное построение: разделы «Буква», «Звук», «Звук в слове», «Синтагма», «Фраза», «Грамматика», «Лексика». Материалы каждого раздела представляют собой поурочную систему занятий для последовательной/выборочной работы с ними. Они снабжены презентациями фонетических, грамматических, лексических явлений с визуализацией фонетических явлений за счет мультимедийных схем (некоторые из них были усовершенствованы по сравнению с представленными в «Шаге 1»), системой тренировочно-контролирующих заданий для отработки произносительных навыков; поддерживаются исчерпывающими справочными материалами по фонетике и грамматике (уровень А1).

Следует с сожалением отметить, что в среде Moodle не удалось реализовать одну из важнейших функций «Шага 1» – системы визуализации произношения и его оценки. Также «пострадали» некоторые типы заданий, непосредственно связанные с этой функцией. Отсюда следует вывод о несовершенстве данной платформы, на базе которой нельзя полностью реализовать задачи вводно-фонетического курса (ВФК). Эта проблема заставила авторов пересмотреть контент, ориентированный на аудиторную работу.

Следует отметить, что «Шаг 1» сыграл немаловажную роль в определении концептуального подхода к смешанному обучению. Многолетний опыт использования курса на подготовительном факультете РУДН показал, что преподаватели обращаются к нему как к

вспомогательному средству на стадии закрепления и тренировки материала после работы с ним в аудитории: например, познакомили студентов с первыми твердыми согласными звуками, с помощью имитационных упражнений осуществили тренировку, а затем привели их в компьютерный класс, где происходит то же самое. Несомненно, с помощью компьютерного курса, качество освоения учебного материала повышается: во-первых, студенты осваивают его не только на уровне имитации (повторяя языковые единицы за диктором), но и осознанно, используя мультимедийные ресурсы и возможность обращения к комментариям на родном языке, во-вторых, они могут прослушать звучание примеров многократно и повторить их в собственном темпе, в отличие от работы в классе, когда звуки и звукосочетания произносятся произвольно преподавателем с последующим «хоровым» чтением группы или чтением студентами «по цепочке». Но возникает закономерный вопрос: зачем тратить на это время на уроке? Результатом этих наблюдений и размышлений стал вывод о том, что самостоятельная работа с электронными ресурсами должна носить опережающий характер, а содержание аудиторной работы должно измениться коренным образом. Как уже было сказано раньше, эта идея нашла свое отражение в концепции общей модели смешанного обучения: «самостоятельная работа – коммуникативная работа в группе – контроль».

Следует сказать, что авторы достаточно хорошо представляли себе, как строить аудиторную работу на более высоких уровнях освоения языка. Понятно, что если компьютер берет на себя функции объяснения, тренировки учебного материала и частично контроля его усвоения (и делает это иногда с большим успехом, чем преподаватель), то задачей работы в аудитории должна стать активная языковая практика, живая коммуникация, т.е. то, на что всегда не хватает времени. Успешная коммуникация на уроке – это прекрасное средство повышения мотивации на этапе работы самостоятельной. Это еще одна причина, по которой они должны быть тесно взаимосвязаны. Но как связать эти два компонента на этапе ВФК, сохранив их роли в системе обучения? Как построить коммуникацию на уроке на основе электронного ресурса, при естественном отсутствии в нем (особенно в его первых уроках) языковых средств, необходимых для участия в речевой деятельности даже на самом элементарном уровне? Вероятно, эта задача практически не осуществима. Но тем не менее необходимо организовать аудиторную работу таким образом, чтобы она отличалась от самостоятельной работы студентов с компьютером и, по возможности, внести в нее элементы коммуникации.

Как выяснилось при обращении к методической литературе, проблема использования нетрадиционных форм на этапе ВФК уже решалась отечественными учеными. Перспективными нам показались те исследования, которые предлагают применять для ее решения игровые технологии⁴. Фонетические игры в этих работах классифицируются, исходя из различных критериев: цели (языковые и речевые), способа выполнения (устные и письменные), уровня сложности (репродуктивные и творческие), количества участников, типа задач и т.д. Описанные системы фонетических игр направлены на формирование прочных фонетических навыков «на основе когнитивно-чувственного восприятия фонетического материала»⁵, в связи с этим они разделяются на формирующие перцептивные фонетические навыки и на формирующие продуктивные фонетические навыки. Используя этот подход, мы включили в материалы для аудиторной работы систему игровых заданий.

Одним из самых важных достижений мы считаем то, что нам удалось разработать приёмы, создающие атмосферу общения на русском языке на самых первых уроках ВФК. Коммуникация строится вокруг изучаемого учебного материала. Уже на самом первом занятии используются, вводимые с опережением речевые образцы, формирующие мини-диалоги (– *Что это? – Это буква А/ Это звук. /Это слог; – Какая это буква? – Это большая буква А. /Это маленькая буква а.; Какой это звук? – Это звук [а],* т.д.) Сама ситуация подсказывает студентам правильный ответ на эти вопросы. Кроме того, специально разработанная презентация, представленная на экране или интерактивной доске, мгновенно предлагает им перево-

ды вопросов на все языки учащихся группы. Студентам очень нравится эта форма работы: они в восторге от того, что они понимают и говорят по-русски.

Материалы контроля системы смешанного обучения на этапе ВФК состоят из двух компонентов: первый предусматривает автоматическую проверку, второй – проверку преподавателем.

В настоящее время электронный ресурс для самостоятельной работы полностью готов и апробируется, материалы для аудиторной работы и контролирующие материалы находятся в стадии разработки.

Примечания

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / *Владимирова Т.Е. и др.*; Базовый уровень / *Нахабина М.М. и др.* М.-СПб.: Златоуст, 1999; Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: Изд-во РУДН, 2001.

² *Руденко-Моргун О.И. и др.* Русский язык с компьютером. Шаг первый Русско-английская версия. Электронное пособие. М.: РУДН–ИстраСофт, 1С, 2008.

³ *Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Архангельская А.Л.* Концепция мультимедийного учебника русского языка для студентов подготовительных факультетов и первый этап ее реализации // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. 2006. № 1 (3).

⁴ *Милованова И. С.* Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный. Начальный этап обучения. М., 2000. 159 с.; *Бикетова И. С.* Фонетические игровые упражнения для повышения внутренней мотивации на уроках иностранного языка: метод. пособие. Новокузнецк, 2012. 30 с.

⁵ *Федотова Н.Л., Касаткина А.Ю.* Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению // Образовательные технологии и общество: Народное образование. Педагогика. Казань, 2016. С. 470.

Arkhangelskaya Alla Leonidovna,
People's Friendship University of Russia,
Faculty of Russian language and General Educational Disciplines,
The Department of Russian language № 3, Russia

ELECTRONIC INTRODUCTORY PHONETIC COURSE IN THE BLENDED LEARNING SYSTEM ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL)

The article is devoted to the structure and organizational principles of an introductory phonetics course on Russian as a foreign language developed in the blended learning system, that combines independent students' e-learning with traditional classroom methods. All theoretical and methodological provisions of the research were implemented in the completed e-learning course, which is being used in practice of the foreign beginners' Russian language teaching in the preparatory faculty of the People's Friendship University of Russian.

Key words: Russian as a foreign language methodology, e-learning technologies, blended learning, introductory phonetics course.

Асонова Галина Анатольевна,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва,
Asonova.galina@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЯМОГО И ПЕРЕВОДНОГО МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АМЕРИКАНСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ЛЕТНИХ КУРСАХ

В современной методике преподавания активно развивается преподавание русского языка как иностранного. Все больше появляется учебных материалов, основанных на том или ином методе и взглядах преподавателей. Как показывает практика преподавания русского языка как иностранного, нельзя обращаться только к

одному методу обучения. В данной статье речь пойдет об особенностях применения прямого и переводного методов на уроках обучения иностранных учащихся, а именно американских школьников возраста от 16 до 19 лет, приехавших учиться 6 недель на летние курсы. Автором статьи приводятся характеристики и особенностей обоих методов. Исследуется роль коммуникативных заданий и игр в процессе обучения с позиций данных методов. Анализируется роль преподавателя в учебном процессе. Проводя исследование данной тематики, автор опирается на собственный опыт преподавания и работу с американскими учащимися на летних курсах в 2017 году. В статье показаны способы перехода от одного метода к другому при объяснении некоторых грамматических явлений русского языка. В заключение приводятся рекомендации автора статьи для достижения эффективного обучения иностранному учащимся русскому языку.

Ключевые слова: прямой метод, переводной метод, коммуникативные умения, элемент неожиданности.

В истории методики обучения иностранным языкам переводной метод восходит к концу 18 века. За ним последовал прямой метод, причины появления которого были обусловлены переменами, необходимыми в методике преподавания. Во времена зарождения переводного метода изучение иностранного языка в средних учебных заведениях сводилось к развитию способностей сознания учащихся к изучению иностранных языков через заучивание форм и развитию логического мышления, достигаемых в результате систематического изучения грамматики. Появление прямого метода было вызвано недостатками результатов изучения при помощи переводного метода. Существование переводного и прямого методов используется по сей день в методике преподавания РКИ. В данной статье речь автору статьи представляется возможным поделиться собственным опытом применения прямого метода в сопоставлении с переводным на летних курсах обучения в объеме 133 академических часов. Целью учебной программы летних курсов было достижение учащимися уровня А2 (базового уровня) по русскому языку. Для достижения цели были поставлены задачи: а) развитие коммуникативных умений; б) активизация мышления на основе овладения лексико-грамматическими знаниями; в) развитие способности думать на русском языке. *Специфика работы* заключалась в построении учебного процесса на работе в парах с применением игровых заданий в качестве дополнительного и эффективного способа обучения на протяжении всего учебного процесса. Важно отметить, что сами уроки проводились на русском языке с частичным переходом на английский как язык-посредник. Для начала следует рассмотреть задачи и функции данных методов.

Прямой метод – это метод, позволяющий преподавателю вести занятия на родном языке, в данном случае на русском языке. Система построения уроков с применением прямого метода включает в себе *элемент неожиданности*. Обусловлено это тем, что на каждом уроке по русскому языку иностранные студенты не знают, какие темы им будет необходимо обсуждать на русском языке, какие задания придется выполнять, в каких ролевых играх будет нужно участвовать. Студенты учатся находить способы разрешения тех или иных коммуникативных задач на русском языке. При этом может быть проведено несколько видов следующих упражнений:

а) *на развитие грамматических навыков:* каждый студент может рассказать, куда он любит ходить в своем родном городе, а также где он любит бывать;

б) *на развитие лексических и коммуникативных навыков:* данные упражнения помогают учащимся раскрыть свои языковые и речевые способности, снять языковой барьер и понизить уровень неуверенности в стране носителя языка. В качестве примеров могут быть следующие задания: «Прочитайте текст. Впишите глаголы слева в текст» или «Прочитайте глаголы. Составьте Ваш рассказ с этими глаголами».

На летних курсах обучение американских школьников возраста от 16 до 19 лет велось по учебникам «Русский сезон» авторов МГУ¹ и «Поехали» С.И. Чернышова². Несмотря на то что некоторые из учащихся уже изучали 2 года русский язык, на самом первом уроке можно было увидеть, что школьники не имели необходимой коммуникативной практики русского языка до приезда в Россию. Для снятия языкового барьера стало необходимым так называемое погружение в среду носителей русского языка. Это обусловило обращение к прямому методу как ведущему методу на уроках русского языка как иностранного в данном случае.

Было также необходимо восполнить пробелы в грамматике и лексике русского языка. Каждый урок начинался с проверки домашнего задания, когда школьники читали ответы по-русски. Учащиеся должны были написать размышления на темы «Ваше хобби», «Какие хобби известных людей Вы знаете?», «Что Вы планируете делать в следующем году?» и др. Школьники самостоятельно готовили домашнее задание на русском языке. Упражнения были больше лексического плана, а именно: «Соедините две части А и Б», «Дайте антонимы прилагательным/существительным»; «Перескажите текст, используя слова справа» и некоторые другие³. Важно отметить и тот факт, что на уроках присутствовал *куратор*, который исправлял недочеты в работе самого преподавателя, что бесспорно явилось ценным опытом для автора статьи. Куратором была женщина-преподаватель из США, владеющая русским языком как вторым родным. Она следила за ходом урока, могла делать замечания или вела записи урока, делилась опытом и идеями относительно ведения занятий. Важно отметить, что на первых занятиях куратором было предложено не исправлять фонетические и грамматические ошибки учащихся, пока их можно было понять. Но впоследствии ею было отмечено следующее: если цель грамматическая, то стоит исправлять ошибки. По мнению автора статьи, на уроках по РКИ всегда преследуются все цели: грамматические, фонетические, лексические, коммуникативные. Нельзя отделять их друг от друга, иначе нарушится цельность урока.

При переводном методе обучения целью обучения является развитие навыков разговорной речи при помощи перевода учебной информации на языке-посреднике. Один из представителей переводного метода советский методист И.В. Рахманов писал: «Первые диалоги должны быть даны на изучаемом языке, чтобы учащийся располагал образцами иностранной речи, которым он мог бы подражать по аналогии. Затем целесообразно предоставить в их распоряжение диалоги на русском языке для их перевода на изучаемый язык, который поможет им преодолеть привычки родного языка и приучит их на основе ранее заученных образцов правильно строить предложения на иностранном языке»⁴. По мнению автора статьи, *отрицательной стороной переводного метода* является минимальная работа мыслительной активности сознания, что тормозит развитие и запоминание информации на русском языке. К *плюсам применения переводного метода* относится то, что даже при обсуждении учащимися заданий на английском языке, они думают о цели задания, и в конечном итоге, выполняют задания на русском. Так, например, задания «создать рассказ из глаголов; создать рассказ по картинкам; рассказать или написать о себе, своей мечте, своих планах на будущее; как провели выходные» и другие темы должны быть рассказаны на русском, с чем учащиеся летних курсов прекрасно справлялись.

Среди *достижений работы с применением прямого метода* на уроках РКИ с американскими школьниками можно отметить следующие:

- а) у американских учащихся активнее начала работать память за счет постоянной тренировки запоминания слов, практики устной речи и воспроизведения диалогов;
- б) учащиеся быстрее адаптировались к окружающей среде носителей русского языка и начали с большей уверенностью ориентироваться в метро, магазинах, в общении с русскими людьми, в т.ч. в русских семьях, в которых они жили, в театрах и т.д.;
- в) при развитии навыков чтения улучшилось понимание текста без перевода;
- г) учащиеся овладели уровнем А2 (базовым уровнем) за 6 недель обучения;
- д) развились навыки чтения, письма, ведения общения на русском языке;
- е) по окончании обучения американские школьники провели интервью на русском языке, для которого опросили 6–7 человек на русском языке на темы памятных исторических событий, политики и выборов местного правительства, разницы между американской и русской едой; Олимпийских игр и некоторых других.

Необходимо отметить и тот факт, что проведение занятий в группе оптимизирует работу всех студентов. Одним из способов работы современные российские методисты и исследователи Лаврушина Е.В., Болдина О.О. и Буйских Т.М. считают, что способ взаимодействия

является важным в обучении. Его включает в себя «эффективная вербальная коммуникация (зависимость адекватности восприятия смысла сказанного и его трактовки от определенных умений собеседников)⁵. Российский исследователь А.А. Михеева отмечает: «Современная теория и методика обучения иностранным языкам, расширяя научные горизонты, использует данные разных наук: лингвистики, социологии, педагогики, психологии, психолингвистики»⁶. Ею отмечается, что переводной метод может использоваться на занятиях по РКИ и имеет важное практическое значение⁷.

В заключение необходимо отметить следующее: исследования применения двух методов на уроках по русскому языку для американских школьников показали, что оба метода способствовали прогрессивному изучению русского языка, позволили учащимся овладеть устной и письменной речью, понять грамматику русского языка, особенности функционирования частей речи и построения речи на русском языке.

Примечания

¹ Нахабина М.М., Антонова В.Е., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Смирнова О.В., Толстых А.А. Русский сезон. Учебник по русскому языку. Элементарный уровень. – М.: Институт русского языка и культур МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2015. 336 с.

² Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. 1. 2-е изд., испр. СПб.: Златоуст, 2009. 168 с.

³ Об упражнениях, помогающих добиться лучших результатов при помощи наглядных средств изображения, см.: Асонова Г.А. Игровые учебные задания как способ развития креативного мышления учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сборник статей: в 2 т. М., 2014. С. 121–126; Асонова Г.А. Необходимость применения ролевых игр и методики «Ассимиль» на уроках по обучению грамматике РКИ // Сборник тезисов Международного научного симпозиума // Русская грамматика 4.0. Москва, 13–15 апреля 2016 г. С. 692–696.

⁴ Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980. С. 29.

⁵ Лаврушина Е.В., Болдина О.О. и 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. 75.

⁶ Михеева А.А. К вопросу об эффективных методиках обучения русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4–2 (70). С. 205.

⁷ Михеева А.А. Разработка и использование вебинаров для дистанционного обучения русскому языку // Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. 2016. С. 279–283; Михеева А.А. Вебинары как новый подход в обучении русскому языку // Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку: сборник материалов Международной научной конференции / сост. Н.Б. Самсонов. 2016. С. 143–153.

Asonova Galina Anatoljevna,

Plekhanov Russian University of Economics, Russia, Moscow,
Asonova.galina@yandex.ru

ABOUT THE IMPORTANCE OF ACQUISITION OF DIRECT AND TRANSLATION METHODS IN TEACHING RUSSIAN TO THE AMERICAN LEARNERS AT THE SUMMER COURSES

In the modern teaching methodic Russian language as a foreign learning is actively growing. Lots of new learning materials have appeared which are based on different views of teachers on a method. As the work practice of teaching Russian shows it's not allowed to turn only to a single teaching method. In the present article it's spoken of a peculiarity of acquiring of the direct and translation methods at the lessons of Russian to American schoolers aged 16 till 19, having come to learn Russian for 6 weeks at the summer course. The author of the article gives examples of achievements results of the successful learning of the American learners and compares results based on two methods acquisition at the lessons. Characteristics and peculiarities of both methods are explained by the author of the article. The role of communicative tasks and games has been investigated at the learning process within the methods positions. Conducting the research on the given topic, the author of the article speaks of the own work experience with the American school learners at the summer course in 2017. The article shows the transfer of one method to another while learning

grammar rules of the Russian language. In conclusion the recommendations are given for more effective learning of Russian.

Keywords: direct method, translation method, communicative skill, the element of uncertainty.

Асташова Алёна Андреевна,
Тюменское высшее военно-инженерное командное
училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова,
astashova_89@mail.ru

ВОЕННАЯ ТЕМАТИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНО- СТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В процессе обучения иностранных военнослужащих перед преподавателем стоит задача не только научить курсантов правильно говорить на русском языке, но и сформировать общекультурную компетенцию. Целесообразным и правомерным является знакомство с произведениями искусства. Исходя из направления профессиональной подготовки иностранцев, военная тематика в искусстве рассматривается как необходимая область знаний военнослужащих. В рамках учебной практики данной теме уделяется особое внимание, тема войны, представленная во всех видах искусства, позволяет преподавателю расширить кругозор обучающихся и поддерживает интерес курсантов к изучению русского языка и культуры в целом.

Ключевые слова: РКИ, военная тематика, произведения искусства.

Тема войны является одной из вечных тем в искусстве. Люди всегда воевали за свои территории, ценности и идеалы, за спокойствие и мир для своих семей. Война – это часть жизни человечества, поэтому данная тема нашла свое широкое отражение в искусстве. Были найдены наскальные рисунки, изображающие военные сцены, древнегреческая поэма Гомера «Илиада» рассказывает о Троянской войне, позже в честь побед великих полководцев устанавливали триумфальные арки и т.д. Война и искусство всегда были тесно связаны между собой.

В Тюменском высшем военно-инженерном командном училище курсанты на специальных предметах изучают искусство войны. После окончания они становятся прекрасными специалистами в своем деле. Но, как писал Е. И. Пассов, «единственной достойной целью, которую необходимо преследовать в любом образовательном учреждении, является homo moralis – человек духовный, ибо духовное богатство – итоговая характеристика индивидуальности»¹. Поэтому задачей преподавателей-русистов становится поиск такого учебного материала, который позволил бы расширить кругозор обучающихся, воспитать в них нравственные качества и идеалы, поддержать интерес к изучению не только русского языка, но и культуры в целом. И искусство дает богатейший материал для достижения данных целей.

Общекультурная компетенция – это основная компетентность личности. Она позволяет человеку войти в мировое пространство культуры и самоопределиться в нем. Без общекультурной компетенции невозможно использование в полной мере профессиональных навыков на практике, невозможно овладение нормами речевого этикета, а также культуры общения в целом. Прежде всего, формирование общекультурных компетенций предполагает ориентацию в первоисточниках культуры – произведениях художественной литературы, музыкального, изобразительного, театрального искусства, музейных экспозициях, произведениях литературы.

Учебная программа по русскому языку как иностранному предусматривает прохождение практики по теме «Военная тематика в произведениях искусства». Данная практика проходит в конце IV семестра, когда уровень владения иностранцами русским языком довольно высок. Весь курс был разделен на 9 частей:

1. Классификация видов искусства;
2. Военная тематика в фотоискусстве;

3. Военная тематика в архитектуре;
4. Военная тематика в живописи;
5. Военная тематика в музыке;
6. Военная тематика в кинематографе;
7. Военная тематика в театральном искусстве;
8. Военная тематика в мировой литературе;
9. Военная тематика в русской литературе.

В различных видах искусства военная тема представлена по-разному. Например, в архитектуре мы наблюдаем меньшее выражение данной тематики, чем в других видах. Однако и здесь есть о чем рассказать обучающимся (например, триумфальные ворота и арки, построенные в честь великих побед, оборонительные крепости). К тому же, раньше не существовало термина «фортификация», а был термин «военная архитектура». Для курсантов, как будущих специалистов в военном деле, эта тема представляет особый интерес.

В таких видах искусства, как живопись, кинематограф, музыкальное искусство, театр военная тематика освещена довольно широко. Учащиеся знакомятся с историями создания великих произведений, рассматривают картины великих художников, слушают симфонии и оперы, смотрят фильмы о ВОВ. Задача любого вида искусства показать, что война – это страшно, что она только разрушает, а не создает. Именно эту мысль и необходимо донести до курсантов. И благодаря богатейшему материалу это удастся. Например, никого не может оставить равнодушной картина В.В. Верещагина «Апофеоз войны», которая символизирует все ужасы войны, заставляет задуматься над нашей жизнью и над тем, что сейчас происходит в мире. Обсуждение данной картины в иностранной аудитории происходит особенно оживленно, потому что каждая страна когда-то была в статусе войны. Многие курсанты уже имеют опыт боевых действий у себя на Родине, поэтому каждому хочется поделиться своей историей, у каждого картины вызывает воспоминания, не оставляя никого равнодушным.

Конечно, в программе практики основная роль отведена изучению военной тематики в русской и мировой литературе. Учебные занятия зачастую не позволяют использовать данный материал, поэтому практика становится прекрасной возможностью для знакомства иностранных военнослужащих с художественными произведениями. Курсанты с удовольствием читают адаптированные отрывки из Куна, Ремарка, Шолохова и других писателей.

В каждом из видов искусства военная тема представлена в большей или меньшей степени, но все они переплетаются между собой. Первая тема «Классификация видов искусства» необходима для того, чтобы, во-первых, систематизировать имеющиеся у курсантов знания об искусстве, во-вторых, наметить примерный план работы на последующих занятиях.

Каждое занятие состоит из теоретической и практической частей. В первой части дается теоретическая база, вводятся ключевые понятия. Во второй части осуществляется отработка практических навыков и закрепление теоретического материала. Например, в теме «Классификация видов искусства» рассматриваются такие вопросы как «Что такое искусство?», «Какие группы искусств выделяют?», «Что такое живопись?» и т.д. Практические задания же могут носить следующий характер:

Ответьте на вопросы:

- 1) Что такое искусство?
- 2) На какие три группы делятся виды искусства?
- 3) Какие виды искусства вы можете назвать?
- 4) Дайте устную характеристику каждому виду искусства.
- 5) Как вы считаете, какой вид искусства больше всего развит в вашей стране? Почему?
- 6) Можете ли вы назвать известных деятелей искусства России? Вашей страны?

Важной частью формирования общекультурной компетенции является развитие речевой культуры, поэтому такие задания помогают преподавателю совершенствовать данный

навык. Также для контроля за усвоением теории может быть предложено следующее задание:

Закончите предложения, дав термин следующим определениям:

- 1) Искусство звуков, организованных по высоте и во времени – это....
- 2) Вид изобразительного искусства, связанный с передачей зрительных образов посредством нанесения красок на жёсткую или гибкую поверхность – это....
- 3) Вид изобразительного искусства, использующий в качестве основных средств линии, штрихи, пятна и точки – это ...
- 4) Совокупность любых письменных текстов – это...

Необходимой частью каждого занятия является работа с грамматическим материалом. Например, для отработки предложно-падежной системы русского языка предлагается следующее задание:

Прочитайте текст, поставьте слова в скобках в нужную падежную форму.

Мы видим (люди), которые ещё живы, хотя у них нет (голова); мы видим (солдаты), которые бегут, хотя у (они) срезаны обе ступни; они ползут на своих обрубках с (торчащие осколки) костей; один ефрейтор ползёт два километра на руках, волоча за собой перебитые ноги; другой идёт на перевязочный пункт, прижимая (руки) к (живот) расползающиеся кишки; мы видим людей без (губы), без (нижняя челюсть), без (лицо); мы видим солдата, который в течение двух часов прижимал зубами (артерия) на (своя рука), чтобы не истечь кровью; восходит солнце, проходит ночь, снаряды свистят, жизнь кончена.

(По Э.М. Ремарку. «На западном фронте без перемен»)

Фридрих Вильгельм Йозеф Шеллинг однажды сказал, что «... – это застывшая музыка!». Как вы думаете, о каком виде искусства он говорил?

Данные задания также активизируют речевую деятельность, так как зачастую вызывают дискуссии: каждый обучающийся доказывает свою точку зрения, приводит аргументы, задаёт встречные вопросы оппонентам.

На каждом занятии обучающиеся делают сообщения на ту или иную тему, связанную с войной в искусстве. Темы сообщений могут быть различными, в зависимости от плана занятия.

Формирование общекультурной компетенции является основной в процессе становления специалиста в военном деле и приобретает особую значимость. Первоначально общекультурная компетентность в составе базовых компетентностей выступает некой фундаментальной составляющей для профессиональной компетентности и для становления таких образований как профессионализм, мастерство и др. А, исходя из направления профессиональной подготовки иностранцев, военная тематика в искусстве рассматривается как необходимая область знаний военнослужащих.

Примечания

¹ Пассов Е. И. Диалог культур: философский, социальный и образовательный аспекты // Русский язык в центре Европы 4. Банска Быстрица. 2001. С. 143.

Astashova A.A.,

Tyumen higher military engineering command school
named after Marshal of engineer troops A. I. Proshlyakov

MILITARY THEME IN WORKS OF ART AS A WAY OF INCREASE THE EFFECTIVENESS OF TRAINING FOREIGN MILITARY STUDENTS

In the process of training foreign military students before the teacher, the task is not only to teach the students to speak correctly in Russian, but also to form a general cultural competence. It is advisable to get acquainted with works

of art. Proceeding from the direction of professional training of foreigners, military subjects in art are considered as a necessary field of military students knowledge. As part of the training practice, this topic is given special attention, the theme of the war, represented in all types of art, allows the teacher to broaden the horizons of students and supports the interest of students in the study of the Russian language and culture in general.

Keywords: RAFL, military theme, works of art.

Бакайтис Игорь Игоревич,

Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Россия,
igor.bakajtis@gmail.com

ДИСКУССИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Конечной целью многих иностранных студентов при изучении русского языка является выход в коммуникацию. Эффективным методом развития разговорных навыков являются дискуссии. Наш опыт преподавания показывает, что актуальные и интересные темы стимулируют общение студентов друг с другом. Студенты учатся формулировать свои мысли и излагать свою точку зрения на русском языке. В докладе рассказывается о темах, использованных нами на занятиях и являющихся предметом живого обсуждения среди учащихся.

Ключевые слова: преподавание РКИ, говорение, дискуссия.

Целью многих иностранных студентов при изучении русского языка является общение с русскими людьми, улучшение качества собственной разговорной речи. Кто-то из учащихся намерен остаться и работать в России, кто-то – заниматься бизнесом и налаживать деловые связи с нашей страной. Есть много тех, кто изучает русский язык для себя, интересуется русской культурой и бытом, желает общаться с русскими людьми. Чтобы жить в России, нужно, естественно, уметь разговаривать на различные бытовые темы, поддерживать диалог, а также выражать свое мнение, так как нередко возникают ситуации, требующие владение этим навыком.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного, ориентированной на нужды обучающихся, одним из ведущих принципов является коммуникативная направленность. В ней уделяется особое внимание личности учащегося и его потребностям, которые он должен удовлетворить с помощью изучаемого языка¹. Как отмечает Л. П. Клобукова², коммуникативная направленность является, с одной стороны, отражением коммуникативных потребностей учащегося, с другой – средством формирования коммуникативной компетенции как конечной цели обучения.

Одним из элементов коммуникативного подхода является дискуссия. В Российской педагогической энциклопедии³ термин **дискуссия** имеет три определения: 1) способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе; 2) метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины; 3) психотерапевтический прием воздействия на позиции и установки субъекта в специально созданной дискуссионной группе. Именно второе определение отражает цель дискуссии в обучении иностранному языку.

Дискуссия является интерактивным методом. Интерактивное обучение, по определению Б. М. Бим-Бада⁴, построено на взаимодействии студента с учебной средой; вписывании его в учебный процесс. При этом педагог «не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску». При интерактивном обучении, в отличие от традиционного, активен не педагог, а учащийся. Педагог выступает лишь инициатором этой активности, является помощником, источником информации. Учащиеся взаимодействуют друг с другом, обмениваются мнениями, узнают что-то новое, пытаются найти компромисс, моделируют различные ситуации в доброжелательной и дружеской атмосфере, что положительно влияет на их прогресс в обучении⁵.

Как вид интерактивного обучения дискуссия имеет несколько целей, среди которых⁶:

1) повышение эффективности обучения;

- 2) усиление мотивации к изучению языка;
- 3) формирование коммуникативных навыков;
- 4) развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений.

До дискуссии нужно проделать подготовительную работу. Согласно Л. Н. Анипкиной, она должна включать следующие этапы⁷:

- 1) выбор темы, которая была бы интересной и актуальной для всех студентов;
- 2) предварительная работа с материалами по теме дискуссии (почитать соответствующую статью, подобрать из нее информацию);
- 3) работа над усвоением специальных языковых клише – стандартных фраз, используемых в дискуссии, например «несомненно, что...», «можно сказать, что...»;
- 4) выполнение тренировочных заданий, таких как составление диалогов на бытовые темы, например, уговорить собеседника пойти в кино и т.д.;
- 5) освоение новой лексики по соответствующей теме.

Л. П. Клобукова приводит 6 типов речевых действий при научной дискуссии⁸. Проанализировав деятельность студентов на наших занятиях, можно сказать, что некоторые из этих типов применимы и к ненаучным дискуссиям на бытовые темы, а именно:

- 1) директивные речевые действия (побуждение к действию) – например, стимулирование собеседника к выражению своей позиции;
- 2) когнитивные речевые действия – приведение примера, изложение собственной точки зрения, приведение системы аргументов;
- 3) экспрессивные речевые действия (эмоциональное воздействие на адресата) – выражение одобрения/неодобрения.

Наши занятия проходили с группой китайских студентов, изучающих русский язык третий год. Мы представляем свои наблюдения о том, как обучающиеся реагировали на ту или иную тему и справлялись с ее обсуждением. В ходе занятий проводились дискуссии на следующие темы: 1) что лучше: попробовать себя в как можно большем числе профессий или развиваться в одной? 2) идеальный возраст для брака; 3) что лучше: брак по расчету или брак по любви? 4) должны ли взрослые дети жить вместе с родителями или отдельно? 5) должны ли бабушки и дедушки принимать участие в воспитании внуков? 6) достоинства и недостатки богатой и бедной жизни.

До дискуссии на тему «Что лучше: попробовать себя в как можно большем числе профессий или развиваться в одной?» студенты слушали интервью с бизнес-тренером, который рассказывал о своем карьерном пути и почему он решил выбрать эту профессию. Студенты отвечали на вопросы к тексту, а также разбирали новую лексику. На дискуссии мнения студентов разделились. Примерно половина считала, что лучше развиваться в одной профессии, аргументируя это тем, что только так можно достичь мастерства в чем-либо; если же постоянно менять свой род своей деятельности, то ни в одном из них нельзя по-настоящему преуспеть. Те, кто были за то, чтобы попробовать множество профессий, считали, что таким методом можно найти то, чем действительно нравиться заниматься, либо говорили, что всю жизнь заниматься одним и тем же неинтересно.

При подготовке к дискуссиям на тему брака, студентам были даны новые слова по соответствующей тематике и задание составить с ними диалоги. Кроме того, студенты готовили сочинения на тему «Идеальный брак». При обсуждении вопроса о наилучшем возрасте для создания семьи, подавляющая часть группы высказала мнение, что это 25–26 лет. По мнению студентов, раньше вступать в брак нежелательно, так как в таком возрасте у людей еще нет прочной материальной базы. Один или два человека сказали, что хороший опыт и материальная основа появляются к 30 годам, и именно в таком возрасте нужно заключать брак.

При обсуждении темы «Что лучше: брак по расчету или брак по любви?» были высказаны противоположные мнения. Сторонники брака по расчету пытались убедить других в том, что прочного союза без материальной основы не бывает, и что самые сильные чувства в

итоге угасают, если семья бедствует. По их мнению, большой капитал – прочная основа, на которой нужно строить отношения. Другая половина группы утверждала, что прочный союз может быть построен только на любви, а капитал можно нажить потом. В итоге был достигнут консенсус: в браке важны как чувства, так и деньги. Нужно отметить, что для обсуждения этой темы группы были сформированы преподавателем искусственно. Тем не менее, в каждой группе участники активно спорили и отстаивали свою «точку зрения», хотя они могли не придерживаться этого мнения на самом деле. Из этого можно сделать вывод, что студентам нравится сам процесс спора и убеждения в чем-либо своих оппонентов.

При разговоре на тему «Должны ли взрослые дети жить вместе с родителями или отдельно?» студенты разделились на группы естественным образом. Аргументами тех, кто был против сожительства, было то, что проживание отдельно от родителей способствует взрослению, делает человека адаптированным к жизни, а также то, что гораздо лучше жить без родительского контроля и самостоятельно принимать решения. Те, кто был за совместное проживание, говорили, что можно быть самостоятельным, живя вместе с родителями, а также то, что дети должны быть близко, чтобы помогать родителям в старости. Было высказано мнение, что родителям осталось не так долго жить, и поэтому нужно проводить с ними больше времени, иначе потом можно пожалеть. На это представитель оппонентов дал ответ, что они (члены группы) жалеть об этом не будут.

До обсуждения темы «Должны ли бабушки и дедушки принимать участие в воспитании внуков?» студенты изучали лексику по соответствующей теме и готовили сочинения «Отношения молодого и старшего поколений в Китае». Те, кто был за то, чтобы бабушки и дедушки воспитывали внуков, в качестве плюса называли мудрость, которой обладают представители старшего поколения и которую они могут передать своим внукам. Большинство, однако, было против такого воспитания, так как, по их мнению, бабушки и дедушки балуют внуков, а также имеют мало представления о современном мире.

При дискуссии на тему «Достоинства и недостатки богатой и бедной жизни» студенты единогласно сказали, что богатым быть лучше, чем бедным, и поначалу затруднялись назвать какие-либо преимущества бедности или недостатки богатства. Затем была высказана идея, что богатые, в отличие от бедных, могут иметь много фальшивых друзей и близких, которым нужны лишь деньги. Также прозвучала идея, что бедным не нужно опасаться нападения с целью кражи у них денег.

Таким образом, темы, в той или иной степени близкие обучающимся, являются предметом живой дискуссии на занятиях. Немаловажным фактором, стимулирующим активное участие в обсуждении, является также задание убедить оппонента в своей правоте. Участвуя в дискуссии, студенты не только учатся выражать свои мысли на русском языке и развивают разговорные навыки, но и тренируют логическое мышление при поиске аргументов, в том числе и нестандартных – по темам, к которым, на первый взгляд, сложно что-либо придумать. Большим преимуществом дискуссии является то, что, вовлекаясь в процесс, студенты меньше боятся говорить и концентрируются на донесении своей мысли до собеседника.

Примечания

¹ Клобукова Л. П. Научная дискуссия как акт коммуникации (лингвометодический аспект) // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / под ред. В. В. Красных, А. И. Изотова. М.: «Филология», 1998. Вып. 3. С. 5.

² Там же. С. 5.

³ Российская педагогическая энциклопедия, Т. I / под ред. В. Г. Панова [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер [сайт], [М.: Большая российская энциклопедия, 1993]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Vuks/Pedagog/russpenc/05.php (дата обращения: 03.09.2017).

⁴ Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. С. 107.

⁵ Анипкина Л. Н. Дискуссия как интерактивная форма обучения РКИ // Вестник РУДН. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 4. С. 5.

⁶ Там же. С. 5–6.

⁷ Там же. С. 7–8.

Bakaytis I.I.,
Novosibirsk State University

DISCUSSION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The final goal of many foreign students learning Russian is developing communicative skills. An effective method of doing it is engaging in discussions. Our teaching experience shows that topical and interesting subjects motivate students to communicate with one another. Students learn to formulate their thoughts and express their opinion in Russian. In the report, we talk about topics used in our lessons that are a subject of lively discussion among students.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, speaking, discussion.

Бакытжанова Айслу Ерсайиновна,
ФГБОУ ВО «Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского» Минздрава России,
кафедра русского и латинского языков, Россия,
aislu.78@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ОРДИНАТОРОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В докладе представлен опыт организации работы с будущими ординаторами в рамках подготовительного отделения медицинского университета. Традиционно типовые программы ПО не включают аспект профильной подготовки будущих ординаторов, начинающих работать в клинике сразу после окончания подфака. Возникающие трудности при общении с коллегами, пациентами, научными руководителями и кафедральными коллективами возможно заранее частично нивелировать при помощи введения специально разработанного курса профессионального общения, совмещающего в себе элементы разделов «Научный стиль речи», «Страноведение» и включающего модельные конструкции диалога врача с больным и основы деловой медицинской документации.

Ключевые слова: постдипломное образование, медицинский университет, ординатура.

Типовая программа по русскому языку как иностранному, предназначенная для подготовительного отделения, разработана в соответствии с федеральными государственными Требованиями по РКИ и ориентирует на получение I Сертификационного уровня (ТРКИ – I/В1). Овладение программным материалом позволяет учащимся успешно сдать экзамен на получение государственного сертификата и поступить в вузы России, однако она не учитывает запросы таких постдипломных этапов обучения, как ординатура, магистратура, аспирантура, адъюнктура, ассистентура-стажировка и т.д. Предполагалось, что этап постдипломного образования продолжает уже полученное в России дипломное. Но глобализация последних десятилетий, интеграция образовательных парадигм всего мира, создание универсальных возможностей для непрерывного обучения в течение всей профессиональной жизни человека привело к тому, что в Россию приезжают все больше иностранных граждан, желающих получить новые знания в рамках уже имеющейся специальности, полученной в другой стране. Этот мировой процесс «образовательного кровообмена» позволяет обучающемуся самостоятельно выбирать свою собственную парадигму обучения. Ограничивается она на сегодняшний день лишь его финансовыми возможностями и существующими проблемами легализации диплома того или иного уровня.

Популярная в начале 2000-х гг. и используемая и сегодня программа-справочник по русскому (иностранному) языку для аспирантов и соискателей нефилологических специальностей (2003)¹, была рассчитана на 1–1,5 г. (140–170 ч), по 4–5 часов в неделю для всех иностранных граждан, поступивших в аспирантуру, кроме тех, кто сдал Государственный тесто-

вый экзамен по русскому языку II сертификационного уровня (Профессиональный модуль). Для владеющих ТРКИ-II программа была сокращена до 70 часов, по 2 часа в неделю.

Но на собственно этапе подготовительного отделения учебных пособий, отвечающих потребностям подобных «продвинутых» обучающихся, к сожалению, очень мало. Приятное исключение составляет прекрасный учебник под ред. В.Б. Куриленко «Краткосрочный курс русского языка для ординаторов»². Безусловно, преподаватель использует классические учебники для ПО, например, «Методическое руководство ...» Верещагиной Л.М.³, которое способствует формированию у обучающихся-иностранцев навыков восприятия и записи лекций на основе научного стиля речи по профилю (в нашем случае – медицина-биология), и освоению общенаучной лексики. Учебник Шустиковой Т.В. и др.⁴ знакомит обучающихся с базовыми особенностями научного стиля речи на материале первых занятий по математике, химии, физике, биологии и помогает заложить основы для развития навыков аудирования, чтения, говорения и письма в учебно-научной профессионально ориентированной сфере. В пособиях Дьяковой В.Н. «Диалог врача с больным»⁵ и «Подготовка к клинической практике»⁶ представлены модели оформления/ заполнения медкарты больного, выступление на клинической конференции). В нашем кафедральном пособии «Основы профессиональной коммуникации» также решается проблема формирования устной и письменной речевой коммуникации будущего врача.⁷ Возможные пути освоения иностранными ординаторами стоматологической терминологии как лексической основы успешного профессионального общения рассматриваются В.В. Никитиной⁸.

Иностранные обучающиеся (будущие ординаторы) получили законченное высшее образование и часто уже имеют опыт практической работы, многие из них готовятся к научной деятельности. Их языковая подготовка разноуровневая – от нуля до элементов базового уровня, поскольку она зачастую начинается на курсах русского языка в родной стране. Но для успешной коммуникации, чтения литературы по специальности, слушания лекций, работы на семинарах и участия в конференциях исходных знаний явно недостаточно, необходимы интенсивные занятия русским языком на ПО в российском вузе⁹.

Опыт работы показывает, что преподаватель, ведущий занятия в группе с такими слушателями должен выстроить работу несколько иначе: необходим специально отобранный лексико-грамматический минимум, который позволит в сжатые сроки сформировать компетенции, позволяющие осуществлять действия в различных видах речевой деятельности. Именно поэтому особое внимание нужно уделять конструкциям научного, научно-публицистического и публицистического стилей речи, которые будут органично дополнять традиционный лексический материал курса ПО. Так же следует поступать и при работе с темами раздела «Научный стиль речи» государственных Требований.

Для аудиторного чтения на начальном этапе обычно используются статьи из университетской газеты «Известия медицинского университета», статьи из новостных сайтов Интернета о международных и внутренних событиях страны. На основе публицистического текста отрабатываются навыки диалогической речи, а также умение воспринимать на слух и вычленять важную информацию. На лексико-грамматическом материале газетной статьи можно отрабатывать конструкции утверждения, отрицания, вопроса, типы словосочетаний с различным значением, типы простых и сложных предложений, необходимые для понимания не только публицистического, но и научного стиля речи.

В Соответствии с Требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ...¹⁰ профильный уклон осуществляется лишь на уровне В2, однако, как мы считаем, в работе с ординаторами его элементы должны предъявляться параллельно с введением необходимой грамматической информации. Только так можно заранее частично нивелировать возникающие трудности при общении с коллегами, пациентами, научными руководителями и коллективами курирующих кафедр.

Курс введения в специальность, разработанный и даваемый дополнительными часами в программу ПО будущих иностранных ординаторов, помогает сформировать навыки и рече-

вые умения для успешной профессиональной коммуникации с пациентом на русском языке во время клинических занятий по спецдисциплинам и прохождения практики в лечебных учреждениях России. На базовом уровне нами вводятся модели диалога врача с больным (ДВБ) на приеме, при обходе, при обследовании и т.д. ДВБ – это ещё и оформление результатов расспроса пациента в медкарте, работа с этими материалами в условиях стационара.

Приведём фрагмент таблицы формирования компетенций ординаторов на основе грамматических конструкций и ДВБ:

Грамматическая тема	Тема по ДВБ	Компетенции
Базовый уровень (A2)		
Склонение существительных, прилагательных, местоимений в единственном и множественном числе. Родительный падеж.	Паспортные данные: Русские фамилии	Образование русских фамилий: Суффиксальное словообразование (Типы фамилий; Гендерное различие фамилий по морфеме)
	Склонение русских фамилий	Склонение русских фамилий (по типам образования)
	Русские имена	Гендерное различие имен Образование краткой и ласковой форм имени от полной формы Совпадение мужских и женских имен в краткой и ласковой формах
	Русские отчества	Образование русских отчеств (суффиксальное словообразование) Гендерное различие
	Речевые конструкции: Как ваша фамилия? Как фамилия кого? Как вас зовут? Кого зовут как? Кто заполняет что на кого?	
Творительный падеж.	Профессия Должность Образование	Образование профессий (суффиксально словообразование) Профессиональная принадлежность
	Аббревиатура	Сокращение названий учреждений Чтение аббревиатур
	Речевые конструкции: Кто по профессии кто? Кто работает кем? Кто работает в должности кого? Где вы работаете? Где вы учитесь? Вы работаете или учитесь?	
Винительный, предложный, дательный падежи.	Адрес	Использование общепринятых сокращений места (город – г., область – обл., район – р-н. и т.п.) Алгоритма записи адреса (страна; область + индекс; район; город; улица; номер дома; корпус; квартира)
	Семья/ семейное положение	Виды семей Близкородственные отношения (названия членов семьи, родственников)
	Речевые конструкции: Ваш адрес? Кто проживает по какому адресу? Кто кому приходится кем?	
I Сертификационный уровень (B1)		
Выражение объектных и субъектно-объектных отношений в простом и сложном предложениях. Переходные/ непереходные глаголы Выражение определительных отношений в простом предложении: Причастие Образование и склонение активных и пассивных причастий Выражение временных отношений (предложно-падежные способы выра-	Диалог ВРАЧА С БОЛЬНЫМ: Общие жалобы Жалобы больного (Сердечно-сосудистые заболевания: Стенокардия) Локализация болевых ощущений Интенсивность и характер болей Иррадиация болей Условия возникновения приступов боли Дополнительные ощущения во время приступов боли Продолжительность боле-	Самостоятельное построение высказывания выражения объекта в простом и сложном предложениях конструкциями глагол+сущ., союзами ЧТО, ЧТОБЫ, ЛИ Использование переходных и непереходных глаголов в речи и на письме Самостоятельное построение высказывания в конструкциях с причастиями Самостоятельное построение высказывания во временных конструкциях.

Грамматическая тема	Тема по ДВБ	Компетенции
жения времени)	вых ощущений Повторение и прекращение приступов боли	
	<i>Речевые конструкции:</i> У кого болит что (часть тела, орган)? Кто болеет чем (заболевание)? У кого что (симптом) болит? У кого что (заболевание)? Кто жалуется на что? – На что вы жалуетесь? Кого беспокоит что? – Что вас беспокоит? Где вы чувствуете / ощущаете боль? Что локализуется где? Какие боли вас беспокоят? Какая боль в области чего? Боль где какого характера? И т.п.	

Лексический минимум необходимо постоянно расширять за счет введения терминов разного типа – от общенаучных до специальных. Мы осуществляем индивидуальный подход к каждому слушателю: на базовом этапе – слова общенаучные (медико-биологического профиля), на этапе перехода к В1 – словарики по будущей специальности, т.к. большинство ординаторов уже выбрали свою специализацию. Преподавателю приходится в сотрудничестве с клиническими кафедрами составлять словарики по различным отраслям медицины (травматология, офтальмология, хирургия, педиатрия, кардиология, урология и т.п.)

Ординатор первого года должен уметь вступать в профессиональную коммуникацию: *в учреждениях* (умение представиться, объяснить цель посещения, заполнить анкету, написать заявление и т.п.); *с научным руководителем* (договориться о встрече, провести беседу по плану работы, подобрать литературу, высказать мнение о прочитанном); *на заседании кафедры*, (умение выступить с отчетом, выяснить повестку дня, задать вопрос, кратко сформулировать мнение), *в клинике* (выступление на клинической конференции); *на приеме в клинике* (умение вести опрос больного и, основываясь на его данных, правильно оформлять документацию – медкарту больного).

Например, при оформлении записи *жалоб* в медкарте стационарного больного используются следующие стандартизированные конструкции (1. Общие жалобы: Жалобы на что? Какие боли? 2. Характер болей: Боли какого характера? 3. Интенсивность болей; 4. Локализация/ Где локализуется? 5. Иррадиация /Куда иррадиируют/ отдают? и т.п.). В процессе осмотра – стандартные императивные конструкции (команды врача: *Встаньте, пожалуйста! Повернитесь ко мне лицом! Откройте рот! Покажите язык! Закройте рот! Разденьтесь до пояса! Закатайте рукав! Поднимите рубашку...! Дышите!/ Не дышите! Задержите дыхание! Лягте на кушетку, диван... на спину/ живот/ на бок! Расслабьте/ напрягите живот!* и т.п.)

При оформлении научного текста необходимо научить слушателей последовательности изложения информации; сопоставлению фактов; уметь связывать данную информацию с информацией, которую сообщали раньше; приводить примеры, аргументацию; правильно цитировать и указывать источник информации; делать выводы. Данные навыки понадобятся ординаторам для их научно-исследовательской работы.

Ординатор-медик первого года, подготовленный по специальной программе с учетом его будущей специализации может больше заниматься наукой, самостоятельно читать материал по специальности на русском языке, ему легче понимать требования куратора, преподавателей кафедр. И в конечном итоге легче овладевать профессией.

Примечания

¹ Гапочка И.К. Программа-справочник по русскому (иностранному) языку для аспирантов и соискателей нефилологических специальностей: Научно-методическое издание /под ред. д.ф.н. В.В. Воробьева. М.: Изд-во РУДН, 2003. 67 с.

² Куриленко В.Б., Титова Л.А., Макарова М.А., Смолдырева Т.А. Краткосрочный курс русского языка для ординаторов: Учебник по русскому языку для иностранных студентов медицинских вузов: Второй уровень владения русским языком в учебной и специально-профессиональной макросферах. М.: Изд-во РУДН, 2006. 118 с.

³ Методическое руководство к пособиям по научному стилю речи комплекса «Старт». Аудирование / Верещагина Л.М., Давыдов В.А. и др. М.: Рус. яз., 1989. 281с.

⁴ Шустикова Т.В., Воронкова И.А. и др. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс: учебное пособие / под ред. Т.В. Шустиковой. 2-е изд. М.: РУДН, 2010. 150 с.

⁵ Дьякова В.Н. Диалог врача с больным: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. 2-е изд., испр и доп. СПб.: Златоуст. 2002. 232 с.

⁶ Дьякова В.Н. Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Златоуст, 2002. 312 с.

⁷ Основы профессиональной коммуникации: учебное пособие / под общ. ред. д-ра филол. наук Л.П. Прокофьевой. Саратов, 2010.

⁸ Никитина В.В. О некоторых проблемах обучения иностранных ординаторов научно-профессиональному общению на среднем этапе (на примере ординаторов-стоматологов) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. 2013. № 1. С.48–51.

⁹ Давлатова М.М. Обучение русскому языку как иностранному в условиях равноуровневого и полиэтничного состава групп студентов медицинского вуза // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4-8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 1 электрон. опт. диск (CD-R). С. 1758-1763.

¹⁰ Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. № 1304. Регистрационный № 34732 от 17 ноября 2014 г.

Bakytzhanova Ayslu Ersainovna,

FGBOU VO “Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky”
Russian Ministry of Health Care, Department of Russian and Latin languages, Russia,
aislu.78@mail.ru

PROFESSIONALLY FOCUSED TRAINING OF FUTURE RESIDENTS AT THE PREPARATORY DEPARTMENT OF THE MEDICAL SCHOOL

The report presents an experience of author’s work with future residents in the preparatory department (PD). Standard program does not include the aspect of profile training of future residents who started to work in the clinic immediately after PD. The difficulties which arise when dealing with colleagues, patients, supervisors, and Faculties may advance to partially neutralize by introducing a special course for professional communication. It combines elements of such modules as "Scientific style of speech", "Country studies" and model of doctor’s dialogue with the patient and the basis of the medical documents.

Key ords: postgraduate education, Medical University, residency.

Баранова Ирина Ивановна,

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия,
ira7799@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СОВМЕСТНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Статья посвящена вопросам языковой подготовки иностранных студентов, обучающихся по совместным программам высшего профессионального образования. Особое внимание в статье уделяется развитию совместных образовательных программ между Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого и вузами Китайской Народной Республики, для которых совместные образовательные программы являются важным фактором для повышения квалификации преподавательского состава и жизнеспособности вузов КНР, продвижения системы образования Китая. В статье рассматриваются проблемы, связанные с изучением русского языка в условиях отсутствия языковой среды и требующие решения при реализации совместных образовательных программ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, совместная образовательная программа, языковая среда.

Современный этап развития высшего профессионального образования Российской Федерации характеризуется активным развитием совместных образовательных программ между российскими и зарубежными вузами. Совместные программы являются признанным инструментом повышения конкурентоспособности вузов, а следовательно, и национальных систем образования.

Разработка и развитие данных программ дает возможность российским вузам выходить на образовательные рынки других стран и обогащать существующие образовательные программы инновационными элементами программ других вузов.

Совместной образовательной программой называется осуществляемая двумя или более вузами образовательная программа в следующих формах:

- аккредитованные и валидированные программы (признание одним вузом эквивалентности программы другого вуза собственной образовательной программе с возможной выдачей собственного диплома выпускникам университета-партнера);

- франчайзинговые программы (передача одним университетом другому права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой контроля качества подготовки);

- программы двойных и совместных дипломов (согласование учебных планов и программ, методов обучения и оценки знаний студентов, взаимное признание результатов обучения в вузах-партнерах, наличие общих структур управления программой, выдача совместного диплома).

Совместные образовательные программы должны отвечать следующим характеристикам:

- программы создаются и одобряются совместно несколькими вузами,
- студенты из каждого вуза проходят часть обучения в других вузах,
- сроки обучения студентов в вузах-партнерах должны быть сравнимы по длительности,

- сроки обучения и сданные экзамены в вузах-партнерах признаются полностью и автоматически,

- преподаватели каждого вуза также преподают и в других вузах, совместно разрабатывают учебные планы и создают совместные комиссии по зачислению и экзаменам,

- после завершения полной программы студенты либо получают государственные степени каждого из участвующих вузов, либо степень, присуждаемую совместно.¹

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого реализует широкий спектр образовательных программ по подготовке иностранных специалистов, бакалавров, магистров и аспирантов.

Изучение контингента иностранных студентов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого показывает, что с каждым годом:

- увеличивается количество иностранных учащихся, ориентированных на обучение по программам магистратуры и аспирантуры после одного года изучения русского языка. Данный контингент учащихся начинает свою академическую деятельность в Российской Федерации, как правило, с изучения русского языка в рамках программы подготовки в вуз, которая является начальным компонентом системы высшего профессионального образования граждан зарубежных стран в российских вузах,

- растет количество иностранных студентов из вузов-партнеров Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, в числе которых следует отметить вузы Китайской Народной Республики, Социалистической Республики Вьетнам, Федеративной Республики Германия и другие,

- растет количество студентов, получающих начальную подготовку в области русского языка на родине, в условиях отсутствия языковой среды и продолжающих обучение в вузах Российской Федерации по основным общеобразовательным программам.

В рамках данной статьи будут рассмотрены некоторые проблемы, связанные с языковой подготовкой иностранных учащихся по русскому языку в условиях неязыковой среды с целью продолжения образования в российском вузе по основным образовательным программам. Необходимость решения данных проблем связана с расширением форм сотрудничества между Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого и зарубежными вузами.

Как известно, преподавание русского языка как иностранного в условиях неязыковой среды имеет свои особенности. К особенностям иноязычной среды обучения относят следующие:

- разная мотивация учащихся, изучающих русский язык как иностранный в России и за ее пределами,
- различное количество и качество обучающих параметров в русскоязычной и иноязычной среде,
- дифференциация методических стратегий, реализуемых в языковой и в иноязычной среде: «от действительности – к тексту» (языковая среда), «от текста – к действительности» (иноязычная среда),
- неодинаковое соотношение аспектов языка и видов речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному в русскоязычной среде и вне ее,
- наличие в иноязычной среде только мононациональных групп, требующих обязательного учета культурно-языкового опыта учащихся,
- разная степень использования родного языка учащихся в российских и зарубежных вузах,
- особенности образовательного пространства конкретной страны: количество студентов в языковой группе, различные формы контроля и т.п.²

Таким образом, проблема изучения русского языка в условиях неязыковой среды является актуальной для современной лингводидактики и этнопедагогике.

Проблемы изучения русского языка в условиях неязыковой среды являются в последние годы предметом активного обсуждения методистов и лингвистов на международных научно-практических конференциях. Вопросы создания национально ориентированных учебников вызывают жаркие дискуссии преподавателей русского языка как иностранного.

Так, 8 декабря 2016 года в Ханое, (Социалистическая Республика Вьетнам) проходила Международная региональная конференция по русскому языку «Русский язык в странах Юго-Восточной Азии»). В ходе дискуссий участники конференции поднимали вопросы о создании национально-ориентированных пособий, о соотношении представления в данных учебниках и учебных пособиях информации лингвокультурологического характера.

Следует констатировать, что изучение русского языка за рубежом даёт возможность иностранным гражданам:

- получить элементарные знания о системе русского языка с целью академической адаптации при дальнейшем изучении русского языка в вузах Российской Федерации,
- получить первое представление о российской действительности, об истории, культуре, традициях России;
- общаться в жизненно необходимых ситуациях при осуществлении профессиональной деятельности на предприятиях в Российской Федерации;
- достигать определенного уровня владения русским языком.

Изучение русского языка способствует формированию у иностранных граждан позитивного отношения к России как стране с богатой историей и культурой и развитию мотивации к изучению русского языка.

Расширение спектра образовательных программ в рамках международного сотрудничества вузов определяет актуальность языковой подготовки иностранных граждан на 1 сертификационный уровень и выше в условиях неязыковой среды. Речь идет, в частности, о совместных образовательных программах.

В рамках данной статьи мы остановимся более подробно на развитии совместных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого с вузами КНР. Это объясняется тем, что контингент учащихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, в частности, из Китайской Народной Республики, является одним из наиболее многочисленных.

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого количество китайских студентов, обучающихся по программе подготовки в вуз составляет 50%, а количество студентов из Китайской Народной Республики, обучающихся по программам бакалавриата, за последние 10 лет составляет в среднем около 40% от общего количества иностранных студентов. В настоящее время совместные образовательные программы китайских университетов с вузами других стран являются одной из важных форм сотрудничества и обмена в сфере образования. Главная цель данных программ – использование передовых идей в сфере образования, совершенствование методики обучения, создание новых учебных материалов, обобщение опыта управления и т.д. за счет внедрения качественных образовательных ресурсов. Совместные образовательные программы являются важным фактором для повышения квалификации преподавательского состава и жизнеспособности вузов КНР, продвижения системы образования Китая.

Одним из вузов-партнеров Санкт-Петербургского политехнического университета является Цзянсуский педагогический университет. В 2014 году между университетами было подписано Соглашение о создании совместного Учебно-научного Центра русского языка. А в сентябре 2016 года был открыт Совместный инженерный институт, созданный Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого (СПбПУ) и Цзянсуским педагогическим университетом (ЦПУ). Это второй институт, поддерживаемый Министерством образования КНР с целью углубления, укрепления и совершенствования интернационализации высшего образования Китая с вузами России. В Совместном инженерном институте на начальном этапе представлены четыре технические специальности по программе бакалавриата: механическое проектирование, производство и автоматизация, электронные и информационные технологии, компьютерная наука и техника, дизайн; и две специальности по программе магистратуры: механическое проектирование, производство и автоматизация, и оптика. Институт устанавливает ежегодную квоту приёма и обучения, составляющую 280 студентов и 80 магистрантов.

Одной из важнейших проблем, требующих решения при реализации совместных образовательных программ является, на наш взгляд, необходимость раннего обучения русскому языку на стилистически дифференцированном материале. Формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения должно реализовываться уже на начальном этапе обучения, так как студенты КНР, начиная изучать русский язык «с нуля» в условиях неязыковой среды, через два года должны обучаться по программам высшего профессионального образования на русском языке.

Обучение по совместным образовательным программам сопряжено с трудностями в изучении специальных дисциплин на русском языке. Решение данной проблемы, на наш взгляд, в значительной степени зависит от возможности педагогического коллектива осуществлять учебный процесс на русском языке в зарубежном вузе. Учебные занятия могут проводиться как преподавателями данного вуза, так и приглашенными преподавателями из российского вуза-партнера. Такая организация учебного процесса дает возможность китайским студентам изучать базовые дисциплины на русском языке в Китае и заложить, таким образом, фундамент для дальнейшего обучения в вузах Российской Федерации.

Опыт совместной работы в рамках договоров между вузами Китайской Народной Республики и Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого подтверждает необходимость системного подхода и координации в обеспечении высокого уровня языковой подготовки иностранных студентов, обучающихся по совместным образовательным программам.

Примечания

¹ Артамонова Ю.Д. и др. Совместные образовательные программы вузов: состояние, проблемы, перспективы. М.: КДУ. 2011. С. 5.

² Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М, 2011. 43 с.

Baranova I.I.

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University

LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS STUDYING AT JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS

This article is devoted to the questions of language training of foreign students studying at joint programmes of higher professional education. In this article, the special attention is paid to joint educational programs between Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University and Chinese Universities. These joint educational programs consist the main factor of promotion the Chinese educational system. This article describes questions related to studying the Russian language in terms of language environment lack.

Key words: Russian as a foreign language, foreign students, joint educational programs.

Барсегян К.М.,

Национальный исследовательский технологический университет
«Московский институт стали и сплавов», Россия, г. Москва,
kseniya.barsegyan@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ВИДЕО МЕДИАТЕКСТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье речь пойдет о применении видео медиатекста на русском языке на начальном этапе обучения с целью формирования аудитивных умений учащегося, а также развития социокультурной компетенции.

Ключевые слова: РКИ, видео медиатекст, начальный этап обучения, аудирование, аудиовизуальный текст, социокультурная компетенция.

Выбор видео медиатекста для учебных целей на начальном этапе проводится с учетом принципов и критериев отбора для занятий по русскому языку как иностранному. Для эффективного отбора учебного материала преподавателю необходимо хорошо понимать цели использования того или иного видео медиатекста на занятиях. К сожалению, наличие и большого количество таких видеотекстов и их жанровое разнообразие не решают вопрос качественного отбора, скорее, наоборот – осложняют преподавателю выбор. Есть риск предложить студенту малоподходящий материал, т.е. тот, который не соответствуют этапу обучения, или материал, избыливающий незнакомым лексико-грамматическим материалом. «Для того чтобы отобранный текст имел долговременную обучающую ценность, его содержание должно носить универсальный стабильный характер, иначе говоря, текст должен быть лишен каких-либо ярко выраженных временных привязок, которые быстро превращаются во "вчерашний", утративший актуальность материал»¹. Вышесказанное является одним из критериев отбора материала для занятий.

Преподавателю необходимо обратить внимание на актуальность видеотекста, насколько полно он соответствует реалиям современной жизни, насколько полно раскрывает культурные явления России сегодня. Исследователь В.В. Сафонова обращает внимание на коммуникативную ценность предлагаемого видеотекста, то есть степень культурной ценности – достаточно ли материал отображает реальные ситуации общения носителей русского языка².

Таким образом, можно сказать, что отобранный видео медиатекст должен соответствовать этапу обучения, должен носить универсальный характер и способствовать формированию межкультурной компетенции. Этот список можно дополнить. Например, для занятий по языку необходимо отобрать видеоматериал, который не требует специальных фоновых знаний; важно предлагать профессионально сделанный продукт, в котором присутствует динамично развивающийся видеоряд. Все это является дополнительными опорами при восприятии видео медиатекста на русском языке.

Следует подробнее остановиться на обзоре русскоязычных видео медиатекстов. В сети Интернет одним из популярных и наиболее доступных жанров является рекламный медиатекст. В основном русскоязычное медиа пространство активно функционирует последние 20 лет. Можно с полной уверенностью говорить о том, что формат рекламных текстов на русском языке практически следует общемировым стандартам рекламы. Главным источником создания новых медиаформатов является англоязычная реклама, то есть можно говорить о глобализованном характере медиапространства в целом. Находясь в постоянном развитии, русскоязычная медиасреда имеет свои отличия, обусловленные особенностями социальной и коммерческой жизни в России. Обращаясь к стилистике медиатекста на русском языке, важно отметить наличие большого количества сравнений и метафор, которые оказывают влияние на аудиторию. При этом метафоры здесь являются тем языковым средством, которое отображают современные реалии с помощью ярких образов. «Сегодня можно утверждать: российский медийный функциональный стиль претерпевает изменения за счет разговорности»³. Это языковое явление обуславливается тем, что медийные персоны стремятся к индивидуализации языка с целью обратить на себя внимание. Современный этап развития медиакультуры в России характеризуется «парадоксографией и безнравственностью, склонностью к негативу. Антигламур – ходовая валюта масс медиа постперестроечного периода»⁴. Эти особенности необходимо учитывать преподавателю, который решает ввести рекламный текст на занятиях по РКИ.

На основе критериев универсальности, соответствия этапу обучения и способности видео медиатекста формировать социокультурную компетенцию учащегося преподаватель отбирает материал, способный положительно повлиять на формирование социокультурной компетенции на занятиях по аудированию.

Используемая преподавателем система заданий и упражнений чаще всего направлена на полноценное формирование социокультурной компетенции и коммуникативных умений учащегося, которые необходимы при аудировании в реальной жизни. Основная роль умений аудировать обусловлена тем фактором, что при просмотре видео медиатекста на русском языке предполагается восприятие звучащего текста на слух. Также важно при аудировании аутентичного медиатекста извлекать не только содержание сказанного, но также и социокультурную информацию, которая заложена в сообщении. Таким образом, понимание, извлечение содержания сообщения и культуроспецифичной информации является основной целью работы с аутентичными видеоматериалами.

В современной методике принято говорить о трех основных типах аудирования – учебное (изучающее), коммуникативное, а также критическое (или культуроведческое) аудирование. При работе с видео медиатекстом наиболее целесообразно развитие навыков критического аудирования, так как оно включает в себя способность выделения содержательной стороны высказывания, выделять культуроспецифичную информацию, а также точно определять коммуникативное намерение говорящего на последующих этапах обучения. Также такое аудирование является инструментом социокультурного развития речевой практики учащегося на русском языке.

Применяемые преподавателями медиатексты могут представлять собой примеры рекламных и промороликов, эпизоды из фильмов, телесериалов и телепередач. Такого рода аудиовизуализация позволит учащимся как познакомиться с используемыми в России форматами видео медиатекстов, так и развить необходимые умения аудирования. Учитывая

коммуникативную и социокультурную ценность такого материала, необходимо отметить степень соответствия медиатекста этапу обучения. На начальном этапе выбор видеотекста для занятия – это трудный, но значимый для всего последующего обучения процесс. Предложенные видеоматериалы должны соответствовать учебным, профессиональным и когнитивным потребностям слушателя. Исследователь С.Р. Дортман также выделяет «информационную насыщенность», «лингвокультурологический потенциал» видео медиатекста, а также степень доступности этого материала учащемуся и преподавателю⁵. Не менее важным элементом работы представляется организация учебного процесса по работе с текстом.

Обращаясь к общепринятым критериям отбора учебного материала для занятий, исследователи отмечают, что любой предложенный материал должен быть обучающим, то есть реализовывать практическую цель обучения русскому языку. Вопрос, который также часто затрагивается при описании критериев отбора текста, это тема видеоматериала. Часто преподаватель остается в рамках заданных Государственным Стандартов тем, в именно тематики, актуальной для бытовой сферы общения. Быт русских претерпел большие изменения за последние 25 лет, соответственно, темы и содержание бытового общения кардинально изменились. Жизнь современной России вписана в глобальные и мировые тенденции, особенно если речь идет о городах-мегаполисах. Отсюда можно сделать вывод, что попадая в русскую языковую среду, иностранец уже не испытает того культурного шока, о котором можно было говорить 25 и больше лет назад. Соответственно, темы предлагаемых для аудирования видеотекстов могут быть расширены за счет понимания иностранцем контекста жизни и общения в России.

Проблема использования различных тем в процессе обучения РКИ не является методически решенной. Также немаловажным вопросом при отборе учебного текста является вид этого текста, то есть является ли он видеотекстом, аудиотекстом или аудиовизуальным текстом. Все эти три типа относятся к продукту речевой деятельности носителей русского языка. Соответственно, каждый из трех типов текста имеет свои особенности.

Видеотекст, являясь продуктом речевой деятельности, это результат визуального представления информации, предъявленной на экране в виде движущегося (действующие лица фильма) или стационарного изображения (цитаты, титры, субтитры, графики, компьютерная графика и др.). Аудиотекст, также являясь продуктом речевой деятельности, есть слуховое представление информации. Аудиовизуальный текст является «результатом протекания двух процессов – зрительного и слухового восприятия аудиовизуальной информации в процессе демонстрации фильма»⁶. Таким образом, аудиовизуальный текст является синтезом аудио и видео текстов.

Изучение вопроса использования трех типов текстов в преподавании РКИ позволяет предположить, что аудиотекст, видеотекст и аудиовизуальный текст имеют схожие характеристики.

1. Прослеживаемая и понятная авторская позиция, замысел текста. При создании каждого из текстов автором заложена установка, которая понятна слушателю. Для выражения этой позиции автором используется определенный набор языковых (грамматические, лексические) и речевых средств (стилистические, оценочные). Эти средства можно найти в каждом из типов текстов.

2. Смена диалогических и монологических форм общения, свойственных изображаемым жизненным ситуациям общения.

3. Желание автора удержать мотивацию слушателя на высоком уровне на протяжении всего текста, обеспечить интерес к передаваемой информации.

4. Степень информативности видеотекста определяется логической последовательностью предъявления информации, а также отражение содержания текста в заглавии.

5. В видеотекстах информация представлена визуально с помощью визуально-текстовых опор, что делает восприятие текста более доступным для учащегося, так как аудиоряд и видеоряд синхронизированы.

6. Структурно видеотекст отличается от традиционного текста. Особенно ярко это видно в рекламных текстах, так как в них присутствует недостаточность, а понимание поступающей информации происходит благодаря догадки по контексту, а также за счет визуальной опоры. При отсутствии традиционных для текста структурных частей (предисловие, основная часть, заключение) в видеотексте связь осуществляется путем соподчинения звука и изображения.

Рассмотренные выше особенности видеотекста как средства обучения учитываются преподавателем в процессе их отбора и последующего использования в процессе обучения РКИ. Говоря о методическом потенциале таких текстов, необходимо отметить, что это, во-первых, дополнительная возможность представления нового речевого материала, частотных для современного русского языка. Во-вторых, одновременная видео и аудио опора обеспечивает успешную работу с таким материалом. В-третьих, у преподавателя есть возможность предложить учащимся задания, составленные с учетом современных реалий русской культуры и особенностей русского речевого общения. В-четвертых, такой текст развивает способность учащихся воспринимать и адекватно понимать речь разных людей, что устраняет проблему привыкания к речи преподавателя. Такой потенциал доказывает целесообразность внедрения видео медиатекстов на русском языке в процесс обучения иностранных учащихся.

Примечания

¹ Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Изд. 2-е, стер. М.: Едиториал УРСС, 2005. С. 240.

² Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // Серия: О чем спорят в языковой педагогике / В.В. Сафонова. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.

³ Бушев А.Б. Развитие русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы. Материалы научно-практической конференции (26–27 апреля 2013 г.) // Труды. 2014. Т. 75. №. 1. С. 15.

⁴ Там же.

⁵ Дортман С.Р. Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений (на материале немецкоязычных медиатекстов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дортман Светлана Рубиновна. Пятигорск, 2012. 180с.

⁶ Дамианова С.А. Развитие умений иноязычного общения на основе аудиовизуализации. М.: Ленанд, 2015. С. 93.

Barsegyan K.M.,

National University of Science and Technology MISIS

THE PERSPECTIVE OF USING VIDEO MEDITEXT ON THE COURSE OF RUSSIAN AIMED THE DEVELOPING OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Annotation: In this article it is talking about the use of video media text in Russian language training course at the basic level of study. The main goal of using such kind of material is forming students' listening skills and as well as developing sociocultural competence.

Keywords: Russian as a foreign language, video mediatext, basic level, listening, audiovisual text, Sociocultural competence.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ: МЕСТО И РОЛЬ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена роли словообразовательных связей в обучении иностранных учащихся лексике русского языка на довузовском этапе. Большая часть лексики, которая представлена в лексических минимумах, ориентированных на довузовский этап обучения, имеет развитые словообразовательные связи. Опора на словообразовательные связи в учебном процессе будет способствовать осознанному и системному усвоению лексики русского языка, что в полной мере соответствует коммуникативно-функциональному подходу к преподаванию русского языка как иностранного.

Ключевые слова: словообразование, словообразовательный элемент, словообразовательные связи, лексический минимум.

Свободное владение русским языком, общение на нем в условиях языковой среды предполагает знание лексики и умение её использовать в речи в типичных ситуациях общения. Ещё на заре создания методики РКИ её основатели – известные ученые-методисты В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова отмечали, что «изучение лексики – это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей – грамматических, семантических и пр.»¹. Наличие этих связей, выражающих определенные отношения между отдельными лексическими единицами позволяет формировать у иностранных учащихся представление о системном характере русской лексики, дает понимание того, что лексический состав языка в целом – это не просто хаотичное нагромождение разных по семантике слов, а логично организованная языковая структура, находящаяся в непрерывном развитии и постоянном изменении.

Системный характер лексики позволяет организовать обучение иностранцев наиболее эффективно и методически грамотно. На наш взгляд, системный характер лексики оказывается тем ключом, который уже на довузовском этапе обучения открывает возможности для успешного усвоения иностранными учащимися лексики русского языка и её использования в речи. Анализ лексических минимумов русского языка, ориентированных на обучение иностранных учащихся довузовского этапа (лексика социально-бытовой, социально-культурной и учебной сферы общения), показывает, что в них, хотя и в разной степени, проявляются все типы системных языковых отношений: парадигматические, синтагматические и словообразовательные. Однако доминирующими, а потому и важнейшими, на наш взгляд, являются словообразовательные отношения, основанные на связях между отдельными словами и объединяющие их в группы.

Прежде всего это связано с ограниченностью лексического корпуса, ориентированного на довузовский этап обучения и получившего отражение в лексических минимумах базового и первого уровней: лексический запас иностранных учащихся на довузовском этапе обучения ещё недостаточен для формирования и осознания иностранцами в полном объеме, например, парадигматических связей в лексике, выраженных в виде лексической синонимии или антонимии. В малой степени поддаются систематизации и лексические синтагматические связи, выражающие отношения сочетаемости слов в речи, поскольку в русском языке синтаксические связи слов чрезвычайно разнообразны и часто требуют простого запоминания, заучивания. В то же время словообразовательные связи, выражающие словообразовательную семантику, распространяются на все производные слова, формируя их в группы и тем самым систематизируя их. В качестве примера можно привести такие группы слов, как словообразовательное гнездо, объединяющее слова на основе общности корня (*учить-учиться-изучать-ученик-учебник-учебный-учёный*), или группы производных слов, относящиеся к одному словообразовательному типу и образованные по одной словообразовательной модели с помощью словообразовательных элементов – суффиксов или префиксов

(ср. *жить-житель, преподавать-преподаватель, руководить – руководитель, строить – строитель, учить-учитель, читать-читатель; ходить-выходить, ехать-выехать, летать-вылетать* и др.). Иначе говоря, словообразовательные связи в лексике универсальны и в наибольшей степени отражают её системный характер даже на ограниченном лексиконе, ориентированном на довузовский этап обучения. Известно, что «кроме своей основной функции создания новых слов и пополнения словарного состава языка, словообразование выполняет также систематизирующую функцию, распределяя слова по группам и типам в соответствии с их словообразовательным значением»². Представляется, что именно эта языковая функция словообразования – систематизирующая – выступает на первый план при обучении иностранных учащихся лексике русского языка уже на довузовском этапе. Такое понимание места и роли словообразования в полной мере соответствует коммуникативно-функциональному подходу в обучении иностранцев русской лексике.

Кроме того, словообразование участвует в формировании антонимических отношений в лексике, ведь антонимические пары, демонстрирующие противопоставления, в русском языке образуются с помощью словообразовательных средств – префиксов *не-* или *без-*. Ср.: *красивый – некрасивый, добрый – недобрый, правильный – неправильный, дорогой – недорогой; ошибочный – безошибочный, нравственный – безнравственный* и др. Таким образом уже на довузовском этапе обучения на основе материала лексического минимума 1-го сертификационного уровня у иностранных учащихся формируется представление о системности лексики. Также можно отметить выражение в лексике отношений сравнения или градуальности: сравнительная степень качественных прилагательных образуется от основ прилагательных с помощью словообразовательных средств – суффиксов *-ее* или *-е*: *сильный – сильнее, умный – умнее, добрый – добрее; большой – больше, широкий – шире, дорогой – дороже, молодой – моложе* и др. Простая превосходная степень прилагательных (в отличие от аналитической) образуется от основы прилагательного с помощью суффиксов *-ейш* или *-айш* после шипящих при чередовании *к/ч, г/ж, х/ш*: *сильный – сильнейший, новый – новейший, важный – важнейший, глубокий – глубочайший, строгий – строжайший* и др. С помощью указанных регулярных и продуктивных словообразовательных аффиксов прилагательных у иностранных учащихся формируются понятия о словообразовательных типах и словообразовательных моделях – основных единицах классификации производных слов в русском языке.

Словообразовательные связи косвенным образом участвуют и в выражении синтагматических отношений. Достаточно вспомнить соотношение префиксов в глаголах движения и предлогов, указывающих на движение в определенном направлении. Ср.: *выйти из общежития – войти в общежитие, выехать из города – въехать в город* и т.д. Даже при наличии исключений из правил, разнообразных чередований в структуре слова поражает гармония и стройность языка, обуславливающая его системный характер. Таким образом, на довузовском этапе обучения именно словообразовательные связи слов способствуют осознанию учащимися представлений о системности лексики.

С 1 января 2010 г. на основе регламентирующего документа³ в России были введены в действие новые требования по РКИ, в соответствии с которыми была создана Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным, включающая: базовый уровень; первый сертификационный уровень; второй сертификационный уровень; третий сертификационный уровень; четвертый сертификационный уровень. Таким образом, сегодня российская система уровней владения РКИ содержит 5 сертификационных уровней, в которой довузовский этап обучения включает два уровня владения РКИ: базовый уровень и первый уровень.

В «Государственном стандарте по русскому языку как иностранному. Базовый уровень – А2» и в «Государственном стандарте по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень – В1. Общее владение» в содержание языковой компетенции включен раздел, посвященный словообразованию – «Состав слова». Содержание данного раздела нацелено на анализ состава слова и предусматривает следующие компетенции:

1. Формирование таких основополагающих понятий, как основа слова и окончание; корень, префикс, суффикс.

2. Распознавание достаточно широкого круга словообразовательных моделей:

• существительных: а) лицо по национальности с суффиксами -ец, -анин (англичанин); б) лицо женского пола с суффиксами -к(а), -иц(а), -ниц(а); в) лицо по профессии с суффиксом -тель, названия лица по профессии и действия с нулевым суффиксом; г) отглагольные существительные, обозначающие абстрактные понятия, действия и признаки с суффиксами -ни(е), -ени(е), -ств(о), -к(а), -аци(я), -ость;

• прилагательных: с суффиксами -н-, -енн-, -ск-, -ов-, -еньк-, -ическ-, -ейш-, айш-;

• наречий: с суффиксами -о, мотивированных качественными прилагательными, с префиксом по- и суффиксом -ски;

• глаголов: с суффиксами -ыва-/ива-, -ва-, -а-, -и-, -ова-/ева-, -ну-; глаголов движения с префиксами в-, вы-, у-, по-, при-, пере-, про-, о-, за-, подо-, до-, от-.

• Основные чередования звуков в корне, включая чередования в формах глаголов II спряжения.

Содержание языковой компетенции в сфере словообразования, ориентированное на базовый и первый сертификационные уровни общего владения русским языком как иностранным и опирающееся на соответствующие лексические минимумы, должно стать основой учебных заданий по русской лексике на довузовском этапе обучения. Расширение корпуса лексических единиц, используемых в учебных заданиях, возможно в сильных группах учащихся, поскольку каждый этап обучения характеризуется открытостью и является базой для обучения на последующих этапах, что обеспечивает целостность процесса обучения.

Всё сказанное позволяет говорить о ведущей роли словообразовательного аспекта в обучении иностранных учащихся русскому языку на довузовском этапе, что в полной мере соответствует коммуникативно-функциональному подходу в обучении РКИ.

Примечания

¹ Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1984. С. 811.

² Баско Н.В. Активные словообразовательные процессы в русском языке новейшего времени // Вопросы филологии 2014. № 3–4 (48). С. 79–87.

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному».

Basko N.V.,

Lomonosov Moscow State University

WORD FORMATION ASPECT: PLACE AND ROLE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING

The article is devoted to the role of word-formation links in the teaching of foreign students to the vocabulary of the Russian language at the pre-university stage. Most of the vocabulary, which is represented in lexical minima, focused on the pre-university stage of education, has developed word-formation ties. Reliance on word-building connections in the learning process will contribute to a conscious and systematic mastery of the vocabulary of the Russian language, which fully corresponds to the communicative and functional approach to teaching Russian as a foreign language.

Key words: word formation, word-formative element, word-formation connections, lexical minimum

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются этапы процесса межкультурной адаптации студентов-иностранцев в российской образовательной среде. Описываются формы работы, в ходе которой преодолеваются культурные различия, препятствующие адаптации. Предлагается оптимальная педагогическая модель, способствующая выходу обучаемых из состояния культурного шока и их адекватному функционированию в образовательном пространстве Финансового университета при Правительстве РФ.

Ключевые слова: процесс межкультурной адаптации, культурный шок, интеграция в российскую образовательную среду, невербальные средства общения, социокультурная программа.

В Финансовом университете при Правительстве РФ, одном из ведущих экономических вузов России, в настоящее время обучаются более 1700 иностранных учащихся. Многочисленные проблемы, возникающие в процессе работы с данным контингентом, носят психологический, организационный и методический характер. В регулярно проводимых опросах иностранных учащихся и работающих с ними преподавателей отмечается высокая значимость проблемы «межкультурной адаптации», понимаемая психологами «как сложный процесс, благодаря которому человек достигает совместимости с новой культурной средой, а также результат этого процесса»¹.

Активный обмен студентами и специалистами в последние десятилетия способствовал росту всеобщего интереса к проблеме межкультурной адаптации. Приехавшим из 50 стран мира иностранным студентам среди многих иных студентов Финансового университета необходимо в довольно жесткие сроки приспособиться не только к новой социально-культурной среде, новому языку общения и системе образования, но и зачастую к абсолютно чуждым им климатическим, временным и бытовым условиям.

Преподавателям русского языка как иностранного (РКИ) хорошо знакомо понятие «культурного шока», введенное американским антропологом К. Обергом. Оно означает, что «вхождение в новую культуру может сопровождаться неприятными чувствами: тоской из-за потери друзей и изменения статуса, удивлением и дискомфортом при осознании различий между культурами, непониманием ценностных ориентаций»².

Зачастую первокурсникам нашего вуза свойственно ощущение постоянного беспокойства, общей тревожности, их мучат раздражительность, бессонница, недостаток уверенности в себе, а это не что иное, как симптомы культурного шока, длительность которого у студентов варьируется от 6 месяцев до двух лет.

Заполняя после курса обучения «Анкету выпускника Финансового университета», сами студенты основными причинами культурного шока называют недостаточное знание русского языка, непонимание его подтекста и неумение определить различные социальные роли участников ситуаций.

Процесс перехода от культурного шока к интеграции условно можно разделить на пять этапов.

Первый этап адаптации – оптимистичный, краткосрочный, менее тридцати дней: приехавших в Россию и зачисленных на учебу в Финансовый университет молодых людей характеризует хорошее настроение, энтузиазм и большие надежды на получение престижного образования, способного в будущем обеспечить достойный материальный и социальный уровень жизни.

Второй этап характеризуется резкой сменой настроения, возникает чувство дискомфорта, неуверенности и даже раздражения, ибо сказывается напряжение, накопившееся в процессе неоднократных столкновений с негативным воздействием условий окружающей среды.

В связи с тем что в процессе общения иностранцы вынуждены оперировать тремя языками: родным, русским быденным и русским научным, наиболее актуальная проблема для них – язык. На родном языке учащийся осуществляет процесс мышления, получения информации и ее хранения в памяти. На быденном русском языке студенты-иностранцы общаются друг с другом в различных жизненных ситуациях. Третий язык – научный русский, на котором написана вся учебная литература, проводятся лекции и консультации, сдаются зачеты и экзамены. Постоянное сопоставление этих языков вызывает у студента психологический дискомфорт, а неумение в адекватной языковой форме выразить свою мысль и довести ее до собеседника может привести к психологическому стрессу. Преподаватели русского языка становятся свидетелями множества ситуаций, связанных с трудностями языковой компетенции.

На втором этапе адаптации, помимо языковой, большую роль играет социокультурная проблематика: студенты испытывают стресс из-за различия в культурных и религиозных традициях, незнания и непонимания норм и правил поведения в чужой стране, неумения устанавливать межличностные отношения с жителями страны пребывания и часто не могут самостоятельно справиться с ситуацией.

Отсутствие четко разработанного курса, отвечающего на данные запросы учащегося, компенсируется работой преподавателя русского языка в аудитории, где в форме ролевой игры проигрываются различные типовые, включая и конфликтные, ситуации с учетом поведенческих и речевых стереотипов страны обучения.

Попытки учащихся подстроиться к новой культуре в обществе характеризуют *третий этап адаптации*. Большинство иностранцев, чувствуя социальную поддержку окружения, успешно усваивают новые для себя требования и преодолевают мешающие адаптации культурные различия, и лишь очень незначительный процент учащихся не в состоянии преодолеть этот рубеж.

Иностранные студенты – это совокупность разных менталитетов, нравов, религий, форм поведения, которые порой препятствуют созданию обстановки доверия, взаимопонимания, взаимоуважения и, наоборот, создают напряжение. Многим иностранным студентам родная культура представляется единственно правильной. Для педагогов важно в этот период, когда у молодых людей строится целостная система взаимоотношений с окружающим миром, помочь им закрепить стереотипы межэтнического поведения, без негативного восприятия «чужого» и убежденности в избранности своей национальной группы. Возникшее чувство дискомфорта представитель чужеродной культуры преодолевает лишь при гармоничном взаимодействии между культурами на принципах интеграции.

Под интеграцией понимается вид совместимости, когда разные культуры при сохранении своей индивидуальности объединяются в единое общество на одинаково значимом для них основании.

«Для понимания и принятия других культур надо: уважать собственную культуру; быть уверенным в ее ценности и значении; почаще вступать в контакт с отличными от нее культурами; не уничтожать другого, не стремиться переделать его на свой лад; уважать в нем присущее тебе право быть самим собой; научиться не страдать от этого различия; сознавать, что оно не несет угрозы своей индивидуальности».³

Проблема психологической адаптации наших первокурсников и слушателей подготовительного факультета неоднократно становилась темой совещаний созданного в Финуниверситете Совета преподавателей, ответственных за работу с иностранным контингентом, в который входят представители всех кафедр/ департаментов вуза.

Этнопсихологические проблемы не раз становились темой таких совещаний, где, в частности, отмечалось, что при решении проблемы адаптации преподавателями должны учитываться не только вербальные, но и невербальные средства общения межкультурной коммуникации.

Даже при хорошем владении русским языком студентами-иностранцами причиной непонимания или недопонимания, например, может быть расхождение культур, то есть неязыковые средства общения: общеизвестно, что передача информации происходит за счет слов только на 7–10% (в деловой речи – на 35%), а далее «подключаются» составляющие национальный феномен «языки взглядов, поз, жестов» и т.д.

Недоразумение в процессе общения может вызывать непонимание жестов, имеющих коммуникативную направленность.

Необходимо также помнить, что испанцы, итальянцы, арабы, латиноамериканцы считают обязательным в беседе установить контакт при помощи взгляда и смотрят прямо в глаза, а японцы, индейцы, корейцы, пакистанцы, народы Северной Европы предпочитают неконтактное общение и выглядят неискренними и холодными в общении с представителями контактной культуры.

Преподавателям спецдисциплин, работающим с иностранным контингентом, было очень интересно узнать, что жалобы учащихся на непонимание лекции или обращенных к ним вопросов преподавателя, особенно на первом курсе, зачастую связаны не с низким уровнем языковой подготовки, а с тем, что русские преподаватели говорят в быстром темпе, четко и громко, студенты же воспринимают это как «грубое обращение». Специалисты отмечают, что «русские вообще говорят и думают быстрее, чем европейцы. Привычка подгонять студентов с целью их стимулирования вызывает у некоторых иностранцев законный протест»⁴. Когда преподаватель говорит в соответствии с русской педагогической традицией: громко, четко и ясно, привыкшие к иным фонетическим и риторическим параметрам студенты зачастую не приемлют эту манеру. Следовательно, такие характеристики речи, как наступательная манера общения, быстрый темп и многословие, вообще неприемлемы в работе с представителями Юго-Восточной Азии, ибо они воспитаны в традициях сдержанности в общении, не любят возражать и протестовать, говорят только после учителя.

В коллегиальной работе опытных, имеющих многолетний стаж работы с данным контингентом преподавателей и молодых, креативных наставников студенчества выкристаллизовалась программа оптимизации путей перехода иностранного учащегося от «культурного шока» к интеграции в поликультурное образовательное пространство вуза.

Данная программа предполагает, что для создания дружеских отношений между разными категориями учащихся используются многообразные формы работы: индивидуальные встречи, беседы, национальные и интернациональные собрания и вечера, объединенные тематические уроки, школа студентов-тьюторов, интернациональные фестивали, главная задача которых – подчеркнуть общность и единство студенческой среды.

Участие в различных интернациональных мероприятиях формирует в студентах, во-первых, чувство патриотизма, гордости за свою родину, ощущение связи с ней и, во-вторых, чувство уважения и благодарности к России, к людям, которые помогают им получать знания и знакомиться с миром других культур, обогащая их собственный. Это и помогает создавать в университете атмосферу крепкой интернациональной дружбы, т.е. благоприятный фон для процесса адаптации.

Один из примеров – большая интернациональная акция, которая регулярно проходит под девизом «Мы студенты со всех континентов!», посвящается победе во II Мировой и Великой Отечественной войнах. Идея этой акции носит объединяющий характер и близка всем: единство 50 государств антифашистского блока в борьбе против фашизма!

В целях обеспечения межкультурного общения и взаимопонимания между студентами и преподавателями русского языка Финуниверситета разработана программа, знакомящая иностранных учащихся с жизнью и культурой России, а также с жизненным укладом и культурой стран, из которых приехали студенты. Несомненный интерес вызывают объединенные курсовые лекционные занятия с использованием мультимедийных средств, которые вводят иностранных учащихся в мир русской литературы, различные уроки-конференции, раскрывающие мир загадочной русской души, «Приглашение к празднику», «Моя Родина: история,

культура, экономика», «Финансово-банковская система моей страны», реальные и виртуальные экскурсии по историческим и литературным местам Москвы и Подмосковья, посещения московских театров, просмотры учебных, документальных и художественных фильмов – экранизаций литературных произведений.

Вся вышеперечисленная работа приводит к тому, что *четвертый период адаптации* иностранного студента характеризуется ощущением уверенности и удовлетворения, так как он чувствует себя приспособленным к жизни данного общества и готовым к последнему, *пятому этапу* – этапу полной адаптации.

Подводя итоги, надо признать целесообразность и необходимость использования преподавателями, работающими с иностранным контингентом, знаний этнопсихологии, специфики межкультурной коммуникации, индивидуального подхода к каждому обучающемуся в целях оптимизации процесса адаптации иностранного студента к жизни в России и учебе в высшем учебном заведении.

Примечания

¹ Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2008. С. 68.

² Там же.

³ Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 308.

⁴ Авдеева И.Б. Русский речевой этикет с точки зрения западноевропейского менталитета: Русский язык и культура (изучение и преподавание): Материалы конференции. М.: Экон, 2000. С. 49.

Bezhanova S.V., Ganina E.V.,

Financial university under the Government of the Russian Federation

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTION OF STUDENTS IN ECONOMIC UNIVERSITIES

The article considers the stages of the cross-cultural adaptation process of foreign students in the Russian educational environment. The forms of work, which help to overcome cultural differences hindering the process of adaptation, are described. The optimal education model, which promotes the ways of getting the trainees out of the state of culture shock and their adequate functioning in the educational environment of the Financial University under the Government of the Russian Federation, is offered.

Keywords: sphere of the higher vocational training, Financial University under the Government of the Russian Federation, the process of cross-cultural adaptation, culture shock, integration into the Russian educational environment, non-verbal means of communication, social and cultural program.

Беженарь Оксана Анатольевна,

Миланский государственный университет, Италия
;oxana.bejenari@unimi.it;

Поморцева Наталья Владимировна,

Российский Университет Дружбы Народов, Россия
pomortsevanv@mail.ru

ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ ИТАЛОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ)

В статье рассматривается проблема повышения мотивации итальянских учащихся на начальном этапе обучения (A1–A2). Анализируется необходимость выстроить стратегию обучения в русле этноориентированного подхода. Авторы делятся практическим педагогическим опытом и предлагают эффективный способ решения проблемы, разработанный специально для представителей данной национальной группы.

Ключевые слова: РКИ, мотивация, этноориентированный подход, италяязычный учащийся, диалог культур, жесты, интонация, интерференция, речеповеденческая тактика, лексический минимум.

Несмотря на то что в наши дни в итальянских вузах постоянно растёт количество желающих изучать русский язык, к сожалению, приходится признать, что большой процент учащихся отказывается от изучения русского языка уже после первого курса, многие после окончания бакалавриата и магистратуры никогда больше не используют русский язык, и буквально единицы решаются продолжить обучение в России. Основная причина прекращения занятий – это то, что многие итальянские учащиеся выбирают русский язык случайно, а впоследствии, испугавшись первых же трудностей в его освоении, занятия оставляют.

В этой ситуации, на наш взгляд, перед преподавателем РКИ встают две насущные задачи: «...эмоционально стимулировать изучение русского языка; поддерживать на высоком уровне мотивацию изучения русского языка и культуры»¹.

Прежде всего уточним значение термина *мотивация*. В книге А. Петриковой, Т. Куприной, Я. Галло «Основы межкультурной дидактики» даётся следующее определение: «Мотивация (от лат. *movere* – побуждение к действию) – это процесс, в результате которого любая деятельность приобретает для человека смысл, создаёт устойчивость его интереса к ней и превращает заданные цели деятельности из вне во внутренние потребности личности»².

Как же заинтересовать и вдохновить учащихся на продолжение изучения русского языка, превратить его изучение в их внутреннюю потребность? Одним из путей решения этой задачи лежит в русле этноориентированного подхода. Мы полностью разделяем мнение учёных и методистов (Т.М. Балыхиной, А.Л. Бердичевского, О.П. Быковой, В.Н. Вагнер, А.В. Голубевой, В.Г. Костомарова, В.В. Молчановского, Е.В. Невмержицкой, Е.И. Пассова, Н.В. Поморцевой, Ю.Е. Прохорова, И.А. Пугачёва, И.А. Стернина, С.Г. Тер-Минасовой, А.Н. Утехиной, Л.И. Харченковой, Ч. Юйцзян), которые утверждают, что на современном этапе развития методики РКИ вне языковой среды в монопольной группе целесообразно использовать этноориентированный подход, учитывающий этнокультурные и этнопсихологические особенности иностранного студента.

Рассмотрим понятия «этноориентированный» и «подход». *Этнос, этническая группа* < греч. *ethnos* ‘народ’ – 1) исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией; 2) несколько народов, представляющих этнолингвистическую группу³; 3) «большая социальная группа, высший этап развития этноса, представляющий собой определённую чрезвычайно сплочённую общность людей, характеризующуюся единством территории, языка, культуры, черт национальной психики, а также очень тесными экономическими связями»⁴. Понятие «подход в обучении» является «базисной категорией методики, определяющей стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию»⁵. И.А. Зимняя считает, что «по своему определению термин *подход к обучению* многозначен. Это а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента). Подход как категория шире понятия *стратегия обучения* – он включает её в себя, определяя методы, формы, приёмы обучения»⁶.

Этноориентированное обучение русскому языку как иностранному вне языковой среды и в монопольной группе должно быть основано на тщательном изучении того, что отличает данный этнос от этноса страны изучаемого языка и на неукоснительном учёте этих особенностей. Эти особенности проявляются, прежде всего, в грамматической и фонетико-интонационной системе языка, специфических невербальных формах коммуникации, а также в особенностях национального менталитета. Стратегию этнокультурного обучения должны определять комбинированные методы и приёмы, учитывающие все эти факторы.

В результате комплексного системного анализа этнокультурных особенностей италяязычного контингента в процессе обучения русскому как иностранному нами были выявляе-

ны проблемы, для решения которых мы разработали многокомпонентную этноориентированную модель обучения италийских учащихся русскому языку как иностранному (далее МЭМО РКИ) вне языковой среды. Эта модель реализована в нашем учебно-методическом комплексе. В основе комплекса лежит разработанная нами теоретическая база и на этой базе нами предложены методические пути решения задач обучения русскому языку данного этнического контингента учащихся (уровни А1, А2). Теоретические основы нашей методики прежде всего учитывают следующие четыре момента, которые выявлены в ходе апробации наших материалов.

Первое. Низкая мотивация, быстрое охлаждение к языку на начальном этапе могут быть устранены с помощью специально разработанного учебного материала, основным принципом которого является диалог культур. Отношения России и Италии имеют богатую историю, поэтому должен быть привлечен такой фактический материал, который может заинтересовать даже самых равнодушных слушателей⁷.

Второе. Проблемы в освоении интонационной системы русского языка могут быть решены на основе теории Е.А. Брызгуновой и с помощью привлечения жестов, бесед о причинах неудачной коммуникации, интересных упражнений⁸.

Третье. Многочисленные случаи ошибок, вызванные интерферирующим влиянием родного языка следует предупреждать с помощью специально разработанных монологических и двуязычных упражнений, в которых в эксплицитном виде продемонстрируется наличие опасных зон⁹.

Четвертое. Национальные особенности речеповеденческой тактики итальянцев таковы, что учащиеся уровней А1-А2 обычно бывают не удовлетворены предлагаемым им лексическим минимумом, ввиду чего они пытаются решить проблему расширения этого минимума самостоятельно, что приводит к многочисленным ошибкам¹⁰.

Разработанная нами этноориентированная система учитывает все эти особенности контингента.

Приведём пример плана-конспекта урока, подготовленного по принципу МЭМО. Это урок на тему «Национальность и жесты» для уровня студентов уровня – А2 (начало уч. года). Перечислим методические цели урока.

Языковые цели: активизация употребления лексики по теме; активизация синтаксических конструкций: *не секрет, что; мало кто знает, что; говорят, что; можно добавить, что*; активизация употребления форм компаративов.

Коммуникативные цели: Развитие навыков устной монологической речи (автоматизация фонетических и интонационных навыков) и навыков общения на русском языке.

Воспитательные цели: развитие интереса к иноязычной речевой деятельности, знакомство с интересными для итальянской аудитории социокультурными фактами.

Оборудование: Презентация «Жесты», фотографии.

Ход урока (с хронометражом 60 мин.)

Организационный момент (5 мин.): Приветствие, вопросы по домашнему заданию.

Фонетическая зарядка (3 мин.): разыгрывание диалога.

– Сколько дней до экзамена? (или: Ско²лько дней до экзамена?)

– Понеде¹льник, вто¹рник, среда¹, четве¹рг. (или: Понеде⁴льник, вто⁴рник, среда⁴, четве⁴рг. или: Понеде³льник, вто³рник, среда³, четве¹рг.)

– Всего четыре дня²! (познакомить учащихся с пальцевым счётом, принятым у русских)

Введение новой темы (2 мин.): предтекстовая работа с наглядным материалом «Угадай, что значит этот жест». Демонстрируем жесты: *отлично (русский жест), очень плохо/нет (итальянский жест), хорошо (американский жест), спасибо (японский жест)*. Просим студентов угадать (или прокомментировать известные им жесты) и сказать, в какой стране какой жест используется.

Текст для чтения (8 мин.): «Осторожно, жесты!».

Не секрет, что итальянцы очень много жестикулируют, но мало кто знает, что русские тоже много жестикулируют.

Психологи и социологи говорят, что финны делают 1 жест в час, итальянцы – 80, французы – 120, мексиканцы – 180, а русские – 40. Как видите, русские жестикулируют меньше итальянцев, но больше финнов. Можно ещё добавить, что жесты русских шире и эмоциональнее, а правая рука жестикулирует больше левой.

Интересно, что жест национален. Конечно, трудно выучить все жесты за короткое время, но запомните самое главное:

– Никогда не указывайте пальцем на кого-то.

– Лучше не используйте в разговоре вульгарные интернациональные жесты. (92 слова).

(По материалам книг «Русские: коммуникативное поведение»¹¹, «Жесты и мимика»¹²)

Фронтальная работа с классом (4 мин.): Задаём вопросы для выяснения, насколько студентами был понят текст.

– Сколько жестов в час делают финны, итальянцы, французы, мексиканцы и русские?

– Кто жестикулирует меньше, кто больше?

– Какая рука у русских жестикулирует больше?

– Что значит интернациональный и национальный жест?

Работа в парах: 1-ое задание (10 мин.) Условно-речевые упражнения коммуникативного типа для отработки конструкций: *не секрет, что; мало кто знает, что; говорят, что; можно добавить, что.* 2-ое задание (10 мин.) Условно-речевые упражнения коммуникативного типа для отработки компаративных конструкций по материалам пособия «Русский язык для трудовых мигрантов...»¹³.

Разыгрывание ситуаций (7 мин.) Задание 1.: один учащийся показывает жесты, а группа отгадывает, что означает тот или иной жест.

Изобразите жест сначала как итальянец, а потом как русский:

Официант! Нельзя! Можно! Одну минуту! У меня вопрос! Я опаздываю! Давай поедим! Позвони мне! Спасибо! Извините!

Задание 2. *Вы в поезде. А ваша подруга на улице. Вдруг вы вспомнили, что ваш телефон находится в сумке у подруги. Жестами попросите у неё свой телефон.*

Вопросы для размышления (5 мин.):

Ваш новый иностранный друг использовал странный или неприятный жест. Что вы сделаете?

– спросите «А что значит этот жест в твоей стране?»

– скажете «А ты знаешь, что этот жест значит в Италии?»

– скажете «Ты очень вульгарный человек, я не хочу с тобой больше общаться».

Как вы думаете, какой вариант оптимальный, почему?

Подведение итогов урока (6 мин.):

Что нового и интересного вы узнали? Продолжите фразы:

Я узнал(а), что ...; Я узнал(а), где ...; Я узнал(а), сколько ...; Я узнал(а), кто ... ; Я узнал(а), в каких ...; Можно добавить, что ...

Вывод. Опыт практической работы по материалам данного урока показывает, что учащиеся с большим интересом воспринимают такого рода материал. Он помогает им понять, что в курсе русского языка их ожидает не только знакомство с основами грамматики, но и с такими фактами, которые им могут быть в будущем очень полезны и даже необходимы в реальном общении с носителями русского языка. Они начинают овладевать практическими навыками, нужными для межкультурной коммуникации.

Домашнее задание: выполнить упражнения для закрепления тем: компаратив и конструкции: *не секрет, что; мало кто знает, что; говорят, что; можно добавить, что.*

Несомненно, учебный материал, содержащий факты пока чужой, незнакомой культуры, истории через призму собственной мотивирует и вдохновляет изучающих русский. Таким образом сделаем вывод: обучение италяязычных учащихся русскому языку как иностранно-

му в различных образовательных учреждениях Италии будет проходить результативнее, психологически комфортнее, если построить процесс обучения русскому языку в соответствии с МЭМО РКИ, способствующей формированию стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры.

В завершении добавим, что основные положения нашей модели и материалы, представленные в статье, были с успехом апробированы на практике на языковых курсах для взрослых при Ассоциации «Италия – Россия» (Ломбардия) и на XLVI, XLVII, XLVIII летних семинарах Бергамского государственного университета (Università degli studi di Bergamo UNIBG).

Примечания

- ¹ Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02. М., 2010. С. 195.
- ² Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 376 с.
- ³ Жукова И.Н., Юзефович Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедевко и З.Г. Прошиной. – М.: Флинта: Наука, 2013. С. 477.
- ⁴ Крысько В.Г. Этническая психология. М.: Издательский центр «Академия», 2008. С. 74.
- ⁵ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 200.
- ⁶ Зимняя И.А. Стратегический подход к воспитанию // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография: в 2 кн.. Кн. 1 / под общ. ред. И. А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 253–256. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79734>.
- ⁷ Беженарь О.А. Диалог культур как основная стратегия обучения русскому языку итальянских учащихся в условиях отсутствия языковой среды // Русский язык за рубежом. 2015. № 3. С. 93–98.
- ⁸ Беженарь О.А. Методические приёмы обучения просодическим средствам русского языка италияязычных учащихся // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 2. С. 117–130.
- ⁹ Беженарь О.А. Интерферирующее влияние итальянского языка при изучении русского языка: фонетическая, орфографическая, грамматическая и синтаксическая интерференция // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 4. С. 51–57.
- ¹⁰ Bejenari O. Is it necessary to extend the lexical minimum for A-2 level italian speaking students? // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Issue III, November 2016. P. 64–72.
- ¹¹ Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские. Коммуникативное поведение. М.: Флинта. Наука, 2007. 328 с.
- ¹² Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи: Лингвострановедческий словарь. Изд. 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 152 с.
- ¹³ Поморцева Н.В., Синячкин В.П., Кротова Т.А. Русский язык для трудовых мигрантов. Готовимся к комплексному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ. М.: Бюро MOM, 2015. 597 с.

Bejenari Oxana,

Milan University
oxana.bejenari@unimi.it;

Pomortseva Natalia,

People's Friendship University of Russia,
pomortsevanv@mail.ru

AN ETNO-DIRECTED APPROACH AS A MEAN TO INCREASE OUT THE MOTIVATION IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE OUT OF RUSSIA (THE EXAMPLE OF ITALIAN STUDENTS)

The article examines the problem as to increase the motivation of Italian students, level A1-A2. It analyses the necessity to build a strategy of formation in the etno-directed approach. The author shares pedagogic experiences, practices and offers an effective way to resolve the problem, developed for the representatives of this national group.

Key words: motivation, etno-directed approach, students of the Italian language, dialogue of cultures, gestures, intonation, interference, tactics based on the discourse, minimum lexical.

Бекмуратова Умида Аманбаевна,
Каракалпакский государственный университет имени Бердаха,
ubekmuratova@bk.ru

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-КАРАКАЛПАКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются основные принципы создания учебника для студентов-каракалпачков с учетом их уровня владения русским языком, а также интересов и национальных особенностей. Называются основные методологические и практические задачи / проблемы, которые необходимо реализовать в учебном пособии нового (для узбекской лингводидактики) типа.

Ключевые слова: учебное пособие, самостоятельная работа, русский язык как неродной.

На изучение русского языка как неродного в школах Узбекистана отводится достаточное аудиторное время, но, несмотря на это, в вузы поступают студенты, которые не соответствуют уровню знаний, необходимых для освоения университетской программы по русскому языку. Наши первокурсники зачастую не владеют даже азами русского языка как неродного: у них, например, очень плохо сформирована техника письма, нет навыков в образовании падежных форм, видов глагола и др. Понятно, что эти пробелы им нужно ликвидировать уже самостоятельно, так как для аудиторной работы с преподавателем существует своя программа, которую нельзя не освоить в рамках учебного процесса первого курса.

По нашему мнению, сложившаяся вузовская практика обучения русскому языку в Узбекистане требует пересмотра не только таких важных методических параметров, как цели, формы, содержание и методы подготовки русскому языку как неродному, но и совершенно иного подхода к организации самостоятельной работы студентов, о важности которой уже было немало сказано¹. В первую очередь это касается методического обеспечения самостоятельной работы по русскому языку как неродному.

В настоящее время проблема создания учебного пособия для самостоятельной работы очень актуальна для Узбекистана, так как действующие учебники недостаточно эффективны в методическом отношении. Кроме того что они очень трудны для студентов, они серые, скучные и – самое главное – некоммуникативные. Практика обучения русскому языку как неродному в Узбекистане выдвигает новые требования к подобным учебникам, от которых напрямую зависит их эффективность:

- во-первых, нужно принимать во внимание фактическое отсутствие русской языковой среды,
- во-вторых, необходимо сделать правильный выбор методической концепции, на базе которой должен строиться учебник для самостоятельной работы по русскому языку,
- в-третьих, нужна четкая постановка целей и задач на разных этапах обучения,
- в-четвертых, важно принять принципы отбора учебного материала,
- в-пятых, учебники нового поколения должны быть национально ориентированы (в нашем случае – на студентов-каракалпачков).

Обратимся к рассмотрению некоторых из названных нами требований. Считаем, что при разработке модели данного пособия нужно сделать акцент на культурные традиции студентов-каракалпачков, это очень важный принцип не только для отбора текстов, но и для подбираемых автором учебника иллюстраций. Использование иллюстраций тоже можно назвать новшеством для обсуждаемого нами учебного пособия, потому что в существующих учебниках почти нет никаких картинок / рисунков / фотографий, которые могли бы быть помощником для учащихся в преодолении барьеров, встречающихся на пути изучения иностранного

языка. Также через иллюстрации и фотографии можно передать реальную жизнь русского народа, и это приближает изучающего язык к русской действительности. Речь идет о включении в максимальном объеме культурных сведений народа изучаемого языка, то есть о лингвострановедческих и страноведческих учебных материалах, которые отражают современные реалии России. Нашим учащимся очень интересна и важна история и культура русского народа, а также их интересуют русские писатели и ученые, имеющие отношение к будущей специальности студента-нефилолога.

В свою очередь, при создании пособия, ориентированного на заданный контингент учащихся, нужно обращать внимание на их родной язык и на их национальные особенности, что позволяет обсуждать какие-то общие и специфические черты России и Узбекистана.

Также отметим, что в наших действующих учебниках нет аудио- и видеоматериалов, способствующих улучшению качества изучения русского языка как неродного. Данный принцип очень важен в условиях отсутствия языковой среды при изучении иностранных языков. Одна из задач при создании пособия для самостоятельной работы – внедрить / включить в учебное пособие аудио- и видеоматериалы о культуре, обрядах, праздниках русского народа. Это действительно заинтересует студентов-каракалпаков, поскольку сейчас в качестве учебного материала выступают искусственные старые тексты с уже заученными фразами и словами.

Безусловно, обучение нужно начинать с фонетических, лексических и грамматических средств, чтобы реально сформировать русскую речь. И немаловажную роль в данной ситуации играет опора на родной язык, так как русский и каракалпакские языки относятся к разнотипным языкам, следовательно необходимо учитывать интерференцию двух неблизкородственных языков. К примеру, у наших студентов огромную сложность вызывает разноместность русского ударения (в каракалпакском языке в отличие от русского языка ударение падает на последний слог). Эта проблема создает немалые трудности с произношением слов, целых фраз и также пересказом текста.

Одной из главных грамматических проблем является определение рода существительных русского языка, потому что в каракалпакском языке нет категории рода, и большие нарушения, вызванные с незнанием и непониманием рода, требуют дополнительных методических разъяснений. Данные примеры особенностей / сложностей, связанных с изучением каракалпаками русского языка, наглядно демонстрируют то, что при составлении учебного пособия для самостоятельной работы студентов автор в обязательном порядке должен учитывать специфику родного и изучаемого языков.

Добавим, что, как показывает опыт, формулировки заданий и упражнений, а также комментарии к страноведческим текстам должны быть на русском и родном языках, так как учащиеся могут испугаться большой информации на неродном языке. Учитывая, что студенты работают с пособием самостоятельно, они вряд ли осилят такую нагрузку.

Однако самым серьезным недостатком существующих учебников и учебных пособий для самостоятельной работы является несоответствие его содержания уровню знаний студентов. Как нам представляется, такое расхождение зачастую вообще не принимается во внимание авторами учебников или ему уделяется мало внимания. По этой причине наши студенты не хотят по ним заниматься, так как представленные в них грамматические учебные материалы очень сложны.

По мнению А. Ю. Бугая, «реализация самостоятельной работы в учебном процессе, обладающей творческой составляющей, приводит к повышению у студентов мотивации к обучению, активизации усвоения и закрепления полученных знаний, приобретению умений и навыков их профессионального практического применения»². Учитывая данное высказывание, можем сказать, что самостоятельная работа по русскому языку очень важна для наших первокурсников, поскольку совершенствование знаний русского языка является немаловажным фактором освоения будущей специальности нынешнего студента.

Полагаем, что названные нами принципы должны лечь в основу создания принципиально нового для узбекской лингводидактики учебного пособия для самостоятельной работы студентов по русскому языку. Внедрение в учебный процесс такого учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку как неродному, на наш взгляд, позволит серьезно продвинуть современные методические новации в практику обучения русского языка как неродного.

Примечания

¹ Бекмуратова У.А. Учет национальных особенностей студентов при организации самостоятельной работы по русскому языку // Успехи современной науки и образования. 2017. № 5. С. 71; Бекмуратова У.А. Учебник в аудитории vs. учебное пособие для самостоятельной работы по русскому языку как неродному // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 51.

² Бугай А.Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 67.

Bekmuratova Umida Amanbaevna,
Karakalpak State University named after Berdakh

A MANUAL FOR INDEPENDENT WORK IN RUSSIAN AS NON-NATIVE FOR STUDENTS OF KARAKALPAKS: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article considers the basic principles of creating a textbook for students of Karakalpak, taking into account their level of knowledge of the Russian language, as well as interests and national characteristics. The main methodological and practical problems / problems that need to be realized in the training manual of the new type (for Uzbek linguodidactics) are called.

Key words: manual, independent work, Russian as non-native, students-karakalpaks.

Берсина Евгения Адольфовна,
Уфимский государственный авиационный технический университет, РФ,
evgeniyabersina@mail.ru;

Мукаева Гузель Рагиповна,
Уфимский нефтяной технический университет, РФ,
mukaeva.guzel@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ УФИМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВИАЦИОННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (УГАТУ)

В статье рассматриваются особенности организации обучения иностранных слушателей в УГАТУ в разновозрастных группах: анализируются проблемы, предлагаются методы оптимизации учебного процесса. Особое внимание уделяется раннему подключению иностранных слушателей к занятиям с русскоязычными группами на довузовском этапе.

Ключевые слова: довузовская подготовка, иностранные слушатели, предметная компетенция, уровень подготовки, общеобразовательные предметы.

Обучение в российском вузе для иностранных граждан в большинстве случаев начинается с подготовительных отделений, где они изучают русский язык и ряд общеобразовательных предметов на русском языке, необходимых для продолжения обучения в вузе.

Начальный этап учебной работы по общеобразовательным дисциплинам на подготовительном отделении характеризуется: 1) недостаточным владением русским языком; 2) абсо-

лотно разными уровнями подготовки по общеобразовательным предметам слушателей из разных стран; 3) различными потребностями слушателей, готовящихся к поступлению на первый курс бакалавриата, в магистратуру и аспирантуру; 4) в некоторых случаях неопределенностью в выборе будущей специальности и, как следствие, слабой мотивацией к обучению.

Для реализации подготовки и успешного подведения иностранных учащихся к поступлению в вуз в качестве студента, магистра или аспиранта в УГАТУ разрабатывается образовательная программа, предусматривающая: а) мониторинг состояния знаний; б) формирование знаний; в) возможность творческого участия слушателей в учебном процессе; г) разработку методов оптимизации учебного процесса. Особое внимание уделяется раннему подключению иностранных слушателей к занятиям с русскоязычными группами на довузовском этапе.

Каковы знания иностранных слушателей, определяет входное тестирование. В зависимости от результатов тестов учащихся сначала распределяют по группам вне зависимости от направления обучения (инженерно-технического и экономического). В дальнейшем, когда уровень учащихся выравнивается, возникает возможность перераспределения слушателей по группам уже в зависимости от направления, и, соответственно, объема необходимого материала по предмету. На занятиях проводятся комбинированные контрольные работы, включающие определения специальных параметров на русском языке и практическую часть, тесты самоконтроля. Уровень материала в практической части усложняется в зависимости от группы, в которой проводится занятие.

На подготовительных отделениях, где обучается небольшое количество иностранцев (20-30 слушателей), часто нет возможности формирования отдельных групп для будущих бакалавров, магистров и аспирантов. Так как приходится сталкиваться с недостаточно полными и адекватными знаниями общеобразовательных предметов всех категорий слушателей, то для магистров и аспирантов проводятся занятия также по математике и физике, задаются определенные задания (например, ведение терминологических словарей по специальности), научный стиль дается более углубленно. Большое количество часов по математике и физике (180 и 144 аудиторных часов соответственно) позволяет больше времени уделять на занятиях профессиональной лексике. В соответствии с межпредметной координацией общеобразовательные предметы ведутся в режиме взаимодополняемости. Так, дисциплина «Математика» начинается параллельно с вводным курсом дисциплины «Научный стиль».

В основу планирования учебного процесса закладывается гибкий график, позволяющий сочетать комплекс занятий с максимальным образовательным эффектом. На подготовительном отделении УГАТУ имеются, помимо иностранных групп, занимающихся по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, и русскоязычные учащиеся, занятия для которых проводятся по программе подготовки к поступлению в вуз. Наличие таких групп дает возможность подключать иностранных слушателей к занятиям в русскоязычных группах на этапе предвузовского обучения. Такие занятия являются дополнительными к основной программе для иностранных слушателей. Это в первую очередь позволяет решать коммуникативные вопросы, способствует более ранней академической адаптации к организации обучения на основном курсе, а также повышать уровень формирования компетенций по общеобразовательным предметам. Поскольку посещая такие занятия после изучения того же, но адаптированного материала со своей группой, иностранные слушатели имеют возможность прослушать аутентичную лекцию на русском языке.

Учебный процесс осуществляется с помощью материалов учебных и методических пособий начального курса студентов-иностранцев подготовительных факультетов. К примеру, на начальном этапе введения в предмет по дисциплине «Математика» используется учебное пособие Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) «Начальный курс математики для студентов – иностранцев подготовительных

факультетов». Подготовительное отделение УГАТУ разрабатывает методические материалы, которые позволяют оптимизировать учебный процесс в условиях довузовской подготовки, дают возможность иностранным учащимся для плавного перехода от знакомства с русским языком в первые недели обучения к его использованию в качестве средства общения на занятиях. Разрабатываемые пособия согласуются с материалами программ для российских учащихся, формулировки и определения адаптируются для иностранных слушателей. В них содержатся иллюстрации, расчетные формулы, краткий терминологический словарь и тренировочные задачи (пример 1, пример 2).

Надо отметить, что главной особенностью любого занятия по общеобразовательным дисциплинам является изучение и закрепление предметной терминологии на русском языке.

Пример 1. Схема занятия по дисциплине «Математика». Тема: «Уравнения».

1) **Текст 1.** Уравнением называется равенство, содержащее одно или несколько неизвестных.

Задание 1. Читайте, слушайте и повторяйте текст.

2) **Текст 2.** Общий вид уравнения с одним неизвестным: $f_1(x)=f_2(x)$, с n неизвестными: $f_1(x_1, \dots, x_n)=f_2(x_1, \dots, x_n)$. Или $f(x)=0$, $f(x_1, \dots, x_n)=0$.

Задание 2.1 Читайте текст.

Задание 2.2 Выберите выражения, являющиеся уравнениями: а) $2x^2-4$; б) $5xy+7x=9xy$; в) $79-36+5x=29$; г) $17+24-85=-44$.

3) **Текст 3.** Областью допустимых значений уравнения называется область определения функций $f(x)$ или $f(x_1, \dots, x_n)$.

Задание 3.1. Прочитайте текст и повторите текст.

Задание 3.2. Найдите область допустимых значений уравнения:

а) $\sqrt{x-2} = \sqrt{3-x}$; б) $\frac{5xy-10}{x-5} = \frac{7x+xy}{y+6}$.

4) **Текст 4.** Решением уравнения с одним неизвестным (корнем уравнения) называется такое значение неизвестного, при подстановке которого уравнение обращается в верное числовое равенство. Решить уравнение – значит найти все его корни или доказать, что корней нет.

Задание 4.1 Читайте, слушайте и повторяйте текст.

Задание 4.2 Решите уравнение а) $2x^2-4=0$ (Учащиеся должны рассуждать следующим образом: решить уравнение – значит найти все его корни: $x_1=-2$, $x_2=2$); б) $2x^2+4=0$ (Решить это уравнение – значит доказать, что корней нет).

Занятие завершается проверочным тестом, который а) позволят контролировать понимание текста иностранными учащимися и восприятие его на слух; б) способность к практическому решению, т.е. степень формирования компетенции по теме.

Пример 2. Схема занятия по дисциплине «Физика». Тема: «Равноускоренное движение».

Занятие проводится в нетрадиционной форме и делится на 3 этапа:

1 этап. Слушатели делятся на 3 команды. Группам раздаются по 3 листа ватмана, разноцветные маркеры. Дается задание на первом листе написать все необходимые определения по теме; на втором листе зафиксировать формулы, описывающие этот вид движения; на третьем сделать соответствующие рисунки.

2 этап. Подведение результатов конкурса. Жюри состоит из преподавателя и представителя из каждой команды.

3 этап. Вывод по проделанной работе. Исправление неточностей. Закрепление правильных вариантов и дополнение материала, который был упущен слушателями.

Подобное занятие позволяет комплексно определить степень усвоения темы всеми обучающимися. Важным представляется и необходимость достижения результата совместными усилиями, что способствует развитию предметно-коммуникативных навыков на русском языке.

Таким образом, в данной статье описаны в общих чертах особенности проведения учебной работы на подготовительном отделении по некоторым общеобразовательным предметам. Методика проводимых занятий, особенности работы позволяют решать задачи, связанные с формированием предметно – коммуникативной компетентности обучающихся.

В настоящее время на подготовительном отделении УГАТУ ведется разработка комплекса научно-методических, учебных пособий и терминологических словарей для текущих занятий, тестовых заданий с целью компьютерного контроля знаний.

Bersina Evgeniya Adolfovna,
Ufa State Aviation Technical University, RF;
Mukaeva Guzel Ragipovna,
Ufa State Petroleum Technical University, RF

THE ORGANIZATION OF STUDYING MAIN SUBJECTS IN RUSSIAN FOR FOREIGN STUDENTS. FROM THE EXPERIENCE OF THE PREPARATORY DEPARTMENT OF UFA STATE AVIATION TECHNICAL UNIVERSITY (USATU)

The article focuses on the peculiarities education organization for foreign students in UGATU in level-variated groups: problems are analyzed, methods of optimization of educational process are offered. Special attention is paid to early connection of foreign students to Russian-speaking groups at a pre-university stage.

Keywords: pre-university training, foreign students, subject competence, level of training, general education subjects.

Бирюкова Елизавета Дмитриевна,
Русская школа «Олимп», США,
isabel_isabo@yahoo.com

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ РКИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ШКОЛАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблемам преподавания русского языка в зарубежных школах дополнительного образования. Рассматриваются вопросы, связанные с обучением культуре русской речи и стилистическим нормам русского языка. Доказывается необходимость обращения к культурно-речевому и нормативно-стилистическому аспектам преподавания русского языка детям-инофонам уже на ранних этапах обучения русскому языку и предлагается некоторые формы такой работы, апробированные в одной из русских школ США.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ученик-билингв, ученик-инофон, культура русской речи, стилистическая норма, учебный стилистический словарь.

В настоящее время проблема обучения русскому языку детей, живущих вне России, становится особенно актуальной не только в силу недостаточной разработанности и спорности многих общих вопросов методики обучения детей иностранным языкам, но и в силу очевидной неоднородности состава обучающихся. Такими обучающимися могут быть не только дети, абсолютно не знающие русский язык и выросшие в семьях, где русский язык никогда не использовался, но и дети русскоязычных родителей, постоянно или эпизодически употребляющих русский язык в домашнем общении (при этом русский язык может использоваться одним из родителей), или дети из семей, где родители уже не говорят по-русски, но русский язык использовался предшествующими поколениями и его отдельные элементы могут в какой-либо ситуации оказываться представленными в семейной коммуникации (например, при периодическом общении с родственниками, владеющими русским языком). В первом случае русский язык как предмет обучения является для детей иностранным языком «в

чистом виде» и его преподавание может опираться на традиционные методики РКИ. Во втором же и третьем случаях, когда в зависимости от ситуации в семье русский язык оказывается «первым родным», «вторым родным» или даже так называемым «наследуемым», объектом обучения становятся дети-билингвы, у которых уровень знания русского языка может колебаться от достаточно высокого или среднего до минимального, но для которых русский язык в любом случае не является основным и ведущим. Большинство таких детей, живя вне России, воспринимает русский язык уже как иностранный, однако их психологические особенности и особенности языкового сознания требуют использования особых методик, ориентированных на учащихся-билингвов и учитывающих разные уровни владения ими русским языком.

Научно-методические проблемы преподавания русского языка детям-инофонам и особенно детям-билингвам, живущим вне России, а также практические методики работы с названными категориями учащихся в настоящее время активно разрабатываются в отечественной дидактике и методике преподавания русского языка как иностранного (см., например, работы Е.А. Хамраевой), но все еще остаются далекими от своего решения. Сказанное касается практически всех аспектов обучения русскому языку, в том числе связанных с вопросами культуры русской речи, а также вопросами стилистической неоднородности русской лексики и овладения обучающимися стилистическими нормами русского языка, которые определяются «стилистическими характеристиками»¹ русского слова: функционально-стилистическими, темпорально-стилистическими, дискурсивно-стилистическими и др.

Сложность учебной работы по формированию культурноречевой компетенции детей, изучающих русский язык вне России, и овладения ими стилистическими нормами русского языка в настоящее время повышается в связи с целым рядом обстоятельств, среди которых прежде всего следует выделить два: 1) все более усиливающееся разрушение культурноречевых традиций использования русского языка в русскоязычных диаспорах и семьях соотечественников, проживающих в зарубежных странах (данное обстоятельство во многом связано со сменой поколений, употреблением многими родителями в бытовом, и в том числе в семейном общении, «испорченного» русского языка с многочисленными включениями американизмов и сниженной лексики, игнорированием русских этикетных речевых традиций и значимого для русской речевой культуры стилистического расслоения лексики на литературную и внелитературную, высокую и сниженную, современную и устаревшую и т.д.); 2) существенные изменения в современном молодежном русскоязычном дискурсе, что находит отражение не только в «живом» общении детей и подростков внутри России, но и в так называемой «естественной письменной речи» молодых носителей русского языка, представленной в сети Интернет, в том числе в социальных сетях, в интернет-переписке, а также в русскоязычных СМИ, ориентированных на детскую аудиторию, во многих современных художественных фильмах и мультфильмах (подобные русскоязычные тексты изобилуют многочисленными случаями очевидных и грубых нарушений всех типов норм русского литературного языка (а иногда и русского языка как национального²), и в первую очередь – нарушений норм стилистических. Очевидно, что общение в сниженной русскоязычной семейной языковой среде, а также сниженной русскоязычной интернет-среде или знакомство с такой средой ни в коей мере не способствуют формированию у детей, изучающих русский язык вне России, правильных представлений о русской языковой и речевой культуре и требуют самого пристального внимания к вопросам культуры речи со стороны педагогов, преподающих русский язык.

Следует отметить, что до недавнего времени в дидактике и методике преподавания РКИ господствовало мнение о том, что культурноречевой аспект в преподавании русского языка следует вводить только на продвинутых этапах обучения и, как правило, в рамках отдельных учебных курсов по культуре речи и/или стилистике русского языка. В соответствии с названным подходом на начальных этапах обучения русскому языку инофонов (элементарном, базовом) сведения о стилистической неоднородности русской лексики и стилистиче-

ских нормах русского языка, как правило, специально не давались и не включались в учебные пособия. Указанный подход к стилистическим характеристикам русского слова являлся преобладающим и в методике преподавания русского языка детям-инофонам, в том числе проживающим за пределами России.

В последнее десятилетие подходы к сущности культурноречевого аспекта в преподавании РКИ, а также мнение о времени введения данного аспекта в учебные курсы РКИ различной профильной и категориальной направленности существенно меняются. Все большую поддержку получает точка зрения, согласно которой работу по формированию и развитию у инофонов навыков и умений в области культуры русской речи необходимо начинать «на самых ранних этапах», т.е. уже с самого начала обучать «строить высказывания в соответствии с определенными ситуациями общения при соблюдении этикетных формул согласно нормам современного русского языка»³. При этом работа по обучению инофонов культуре русской речи рассматривается как неразрывно связанная с формированием лингвокультурологической компетенции обучающихся и русскоязычной картины мира.

Указанное мнение представляется справедливым и применительно к обучению русскому языку детей, проживающих вне России, в том числе обучающихся в так называемых «русских школах», организованных по принципам учреждений дополнительного образования. Такие школы в настоящее время работают во многих странах мира. Русский язык в них является основным предметом и преподается, как правило, в двух вариантах: русский как иностранный (РКИ) и русский для детей-билингвов.

Как показывает опыт работы в одной из русских школ США (школа «Олим», Вашингтон), дети наших соотечественников, обучающиеся в русских школах, расположенных на территории США, являются в своем большинстве билингвами с невысоким (часто – весьма невысоким) уровнем владения русским языком (для большинства детей русский язык является только «наследуемым»), что проявляется не только в очень ограниченном лексическом запасе, неумении строить высказывания по правилам русской грамматики, но и в отсутствии (за малым исключением) каких-либо знаний и представлений о стилистической неоднородности русской лексики. Данное обстоятельство не только осложняет обучение учащихся правильному общению на русском языке, но и существенно затрудняет восприятие ими русскоязычных текстов: сказок, рассказов, отрывков из произведений классической русской литературы (в том числе даже специально адаптированных).

Опыт практической работы по преподаванию русского языка детям, обучающимся в русских школах дополнительного образования в США, со всей определенностью позволяет утверждать, что знакомство со стилистической системой русского языка и стилистическими нормами русского литературного словоупотребления для таких детей целесообразно начинать уже на первых этапах обучения, а в дальнейшем продолжать на систематической основе, углубляя и расширяя учебный материал. Представляется, что уже на первых уроках учащимся необходимо давать информацию о стилистических различиях русских обращений (*Елизавета Дмитриевна – Лиза; Александр – Саша*), приветствий и прощаний (*Здравствуйте! – Добрый день! – Привет! – До свидания! – Пока! – Увидимся!*), а также – что принципиально важно – рассказывать о различии коммуникативных ситуаций, в которых используются те или иные варианты. Важность подобной информации обусловлена не только тем, что в американском речевом поведении, к которому привыкают дети, живущие в США, подобные стилистические различия значительно менее выражены, но и тем, что названные различия нивелируются в речи многих взрослых русскоязычных соотечественников, проживающих в США, а также в русскоязычной интернет-коммуникации, в том числе и детской, и молодежной. В дальнейшем на уроках по практике русской речи при работе над разговорными темами («Семья», «Дом», «Мой день», «Русские праздники» и др.) информацию о стилистических характеристиках русских слов целесообразно давать в таблицах, которые позволяют более наглядно представить названные различия изучаемых номинаций. В подобных таблицах могут быть представлены, например, слова *мама – мамочка – мать; бабушка – бабуля – баба –*

бабка; брат – братик; старая женщина – старуха – старушка; прибежать – примчаться; кричать – орать и др. В средних и старших классах при работе с текстами целесообразно использовать специальные толково-стилистические словарики, подготовленные по типу лингвострановедческих комментариев к художественным произведениям, но более широко представляющие «стилистические портреты» тех или иных русских слов, в том числе устаревших, высоких, поэтических, а также разговорных и просторечных. На уроках по практике русской речи весьма эффективно использование специальных тематических рабочих тетрадей, содержащих задания по поиску стилистически окрашенных слов, подбору стилистически нейтральных синонимов к предложенным словарным знакам, отработке навыков использования стилистически окрашенных русских слов в речи в соответствии с нормами русского литературного словоупотребления. Подготовку названных материалов целесообразно осуществлять с учетом опыта, представленного в Большом универсальном словаре русского языка, подготовленном под руководством В.В. Морковкина⁴, а также с учетом опыта создания Комплексного учебного нормативно-стилистического словаря русского языка для инофонов, разрабатываемого в Воронежском государственном педагогическом университете⁵.

Думается, что в настоящее время в число важнейших задач, связанных с преподаванием русского языка детям, живущим вне России, в том числе детям-билингвам, должны входить задачи подготовки специальных учебных пособий, включающих методически проработанные материалы о стилистической неоднородности русской лексики и стилистических нормах русского языка, а также задачи создания дополнительного учебно-методического обеспечения лексикографической направленности, специально ориентированного на формирование лингвистической компетенции учащихся-инофонов.

Примечания

¹ Загоровская О. В. Нормы русского литературного языка: Типология и основания для классификации // Известия ВГПУ. 2016. № 3 (272). С. 123.

² Загоровская О. В. Языковая норма и норма литературного языка как лингвистические понятия // Известия ВГПУ. 2016. № 2 (271). С. 161–165.

³ Стрельчук Е. Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Российский университет дружбы народов. М., 2016. С. 4.

⁴ Морковкин В. В., Богачева Г. С., Луцкая Н. М. Большой универсальный словарь русского языка. М.: АСТ-Пресс-школа; Словари XXI века, 2016. 1456 с.

⁵ Загоровская О. В., Бирюкова Е. Д. Учебный нормативно-стилистический словарь русского языка как иностранного: концепция и структура // Вестник РУДН. Сер. «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». Т. 15. № 2. С. 215–230.

Biryukova E.D.,

Russian School Olympus, USA

THE STYLISTIC HETEROGENEITY OF THE RUSSIAN LEXICON AS A PROBLEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN FOREIGN SCHOOLS OF ADDITIONAL EDUCATION

The article is devoted to problems of teaching Russian language in foreign schools of further education. It discusses issues associated with learning the culture of Russian speech and stylistic standart of the Russian language. The article proves the necessity of addressing cultural-linguistic and normative-stylistic aspects of Russian language teaching to children-inofony at the early stages of learning the Russian language and offeres some forms of this work, tested in one of the Russian schools in the US. .

Keywords: Russian as a foreign language, bilingual student, student-inofony, culture of Russian speech, stylistic standart, learning stylistic dictionary.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ С ПОЗИЦИЙ ГОВОРЯЩЕГО СУБЪЕКТА: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ*

Статья посвящена определению роли семантики глагола в реализации его синтагматических свойств. Способ выражения объектных позиций глагола зависит от его актантной структуры и характера оценки, представленной в его значении. Выявление закономерностей в соотношении семантики и синтагматики имеет практическое значение для обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: грамматика для речевых действий, русский язык как иностранный, семантика и синтагматика глагола.

При обучении русскому языку как иностранному важно учитывать, какой подход к объяснению грамматического материала будет в наибольшей степени эффективен, в полной мере отражая интересы учащихся. На наш взгляд, подход к представлению грамматики, связанный с движением от смысла – к форме, в наибольшей степени соответствует оформлению мысли говорящего субъекта, поскольку при этом осознаваемое им содержание, которое ищет для себя воплощения в новых для него средствах изучаемого языка, является первичным. Такой подход имеет обоснование в трудах Л.В. Щербы¹, И.Г. Милославского² и др.

«Активный» подход к представлению грамматического материала при обучении продуктивным речевым действиям может осуществляться с помощью актантной теории Люсьена Терьера³, широко известной в лингвистике, но, на наш взгляд, не нашедшей достаточно полного отражения в методике преподавания русского языка как иностранного.

Актантная теория, как известно, реализуется на уровне предикатных слов, которые отображают те или иные ситуации. Предикатная лексика – это, прежде всего, глаголы и существительные, которые способны обозначать действия, процессы, отношения, т.е. разного рода ситуации. Под ситуацией при этом понимается такой фрагмент действительности, в котором на фоне тех или иных обстоятельств можно выделить одного или нескольких участников ситуации, либо значимое отсутствие такого участника. Студенты-иностранцы должны иметь представление о типичных участниках ситуации, которыми являются субъект, объект, адресат, инструмент.

Субъект – тот, кто совершает действие (в широком смысле), или является носителем состояния. Объект – то, на что направлено действие, отношение. Адресат – тот, кому субъектом передаётся какой-либо объект (предмет или информация). Инструмент – то, с помощью чего совершается действие и т.д. Типичные участники ситуации – действователи – получили название актантов. При этом участником ситуации может быть не только лицо, но и предмет, информация, любое понятие. Так, напр., в ситуациях, обозначающих явления природы, может не быть эксплицитных участников ситуации (ср. *Светает*); в ситуации покоя – один участник: тот, кто спит, отдыхает (*Ребёнок спит*), в ситуации знания – два участника: тот, кто знает (субъект), и то, что знает субъект, – объект (*Он знает ответ*); в ситуации преподавания – три участника: тот, кто преподаёт, тот, кому преподают, и то, что преподают (*Она преподаёт студентам русский язык*); в ситуации купли-продажи – четыре участника: продавец, покупатель, товар и деньги (*Он продал нам дачу за один миллион рублей*) и т.д.

Люсьен Теньер, основоположник теории актантов, считал, что глагол (как предикатное слово) представляет собой драму, которая разыгрывается между её участниками – актантами, выполняющими роль актёров в этой драме. Так же, как постановка драмы требует определённых декораций, так и описание ситуации нуждается в дополнении: кроме актантов, ситуацию характеризуют сирконстанты (от франц. *circonstance* ‘обстоятельство, условие’) – име-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-04-00053.

на тех обстоятельствах, на фоне которых разворачивается ситуация (место, время, условия, причина и т.д.)⁴.

Способность предикатного слова «притягивать» к себе определённое количество актантов, обычно называемая семантической валентностью слова, соотносится с синтаксической валентностью, которая предстаёт как реализация актантной валентности в виде синтаксически зависимых от предикатного слова словоформ и словосочетаний.

Учащимся важно знать, что между семантической и синтаксической валентностями существуют достаточно регулярные соотношения. Так, напр., субъект чаще всего выражается формой именительного падежа, объект – формой винительного падежа, адресат – формой дательного падежа, а инструмент – формой творительного падежа (*Он пишет записку другу карандашом*). Однако эти соответствия не всегда столь однозначны. В русском языке каждый актант может выражаться практически всеми падежными формами. Так, напр., субъект может выражаться формой дательного падежа (*Мне нравится зима*), формой винительного падежа (*Девушку знобит*), формой творительного падежа (*Нами будут рассмотрены ваши предложения*), формой родительного падежа (*Сестры нет дома*); объект – формой дательного падежа (*подчиняться правилам*), формой творительного падежа (*гордиться сыном*), формой родительного падежа (*добиваться успеха*), различными предложно-падежными формами (*надеяться на помощь, мечтать о любви* и др.) и т.д.

В ряде случаев предикатные слова реализуют на поверхностном уровне не все свои актанты. Так, напр., глагол *огрابتь* предполагает наличие субъекта (тот, кто грабит), объекта (то, что грабят) и контрагента (тот, кого грабят). Однако по-русски при глаголе *огрابتь* невозможно обозначить синтаксически зависимыми словами все указанные актантные позиции. Ср. *Вор украл у пассажира кошелек*, но невозможно: **Вор ограбил у пассажира кошелек*.

Очевидно, что необходимо зафиксировать в сознании обучающихся связь между значением глагола и его сочетаемостью, поскольку именно глагольная сочетаемость является камнем преткновения для многих из тех, кто постигает грамматику русского языка. У предстателей иных языков и культур нередко складывается впечатление, что русская грамматика так же непредсказуема, как и русский человек, и Россия в целом. На наш взгляд, необходимо изменить этот стереотип. Выделение в общем семантическом пространстве русских глаголов своего рода участков, зон, благоприятных для прогнозирования синтагматического поведения глаголов, поможет существенным образом решить эту задачу.

Мысль о том, что значение глагола обладает синтаксическим статусом, представляя собой как бы «макет будущего предложения»⁵, что глагольная семантика требует фразовой интерпретации⁶, далеко не нова, тем не менее очевидно, что «порождающий» потенциал глагольной валентности не в полной мере использован и в описаниях языка, и в методике преподавания русского языка как неродного. В частности, к настоящему моменту нет исчерпывающей семантической классификации глаголов, которая была бы ориентирована на их синтагматические свойства. А именно такая классификация, обладая большой предсказующей силой, может, на наш взгляд, составить каркас грамматики «активного» типа, построенной в соответствии с идеями Л.В. Щербы⁷.

Представим такую ситуацию, что студенту известно значение того или иного глагола. Может ли он, основываясь на этой информации, предполагать, с той или иной степенью вероятности, каким грамматическим способом следует оформлять актантные позиции при этом глаголе? Специальное исследование⁸ показало, что приблизительно в 60% случаев можно предсказать способ глагольной сочетаемости, исходя из значения глагола (надо заметить, что речь идёт только о наиболее употребительных глаголах, отобранных с учётом данных частотных словарей русского языка). В каком же именно семантическом поле действуют правила, облегчающие учащимся запоминание моделей русского управления? Рассмотрим некоторые из них.

В том случае, если в значении глагола содержится семантический признак, указывающий на появление или уничтожение какой-либо субстанции, какого-либо предмета, то предсказать способ выражения объекта при таком глаголе не составит труда. При глаголах «созидания» или «разрушения», «соединения» или «разъединения» объектная позиция однозначно оформляется с помощью винительного падежа без предлога, независимо от конкретного значения данных глаголов и объектов:

*построить здание – снести старый дом; связать носки – распустить свитер;
снять фильм – стереть видеозапись; написать роман – сжечь рукопись;
сварить суп – съесть щи; создать шедевр – разрушить гармонию;
сконцентрировать внимание – рассредоточить силы;
собрать книги – разбросать вещи и т.д.*

Итак, семантические сферы появления нового и исчезновения старого, соединения и разъединения – это зоны возможного прогнозирования синтагматических свойств глагола. Характерно, что «созидательный» и «разрушительный» компоненты значения оказываются значимыми для синтагматики в разных лексико-семантических группах глаголов, в частности, это касается глаголов эмоционального состояния и отношения. Так, напр., глаголы типа *ненавидеть, презирать* содержат деструктивный элемент значения (чувство ненависти связано с желанием уничтожить объект ненависти), глаголы типа *любить, обожать, боготворить*, напротив, связаны с идеей своего рода «созидания» объекта любви. Этим объясняется и соответствующее оформление объектной позиции (вин. п. без предлога):

Отношение к человеку в соответствии с иерархией по статусу – это также признак, релевантный для синтагматики. Если отношение – «снизу – вверх», то актантная позиция будет выражаться с помощью предложно-падежной формы **перед кем**: *благоговеть; неметь; преклоняться перед кем*; если есть дифференциальный семантический признак «сверху – вниз», то соответствующая позиция – **над кем**: *смеяться, насмехаться, издеваться над кем*.

В сферу предсказуемости можно отнести и более сложные случаи, когда в значении глаголов отражаются субъективные оценочные смыслы, специфически национальные способы концептуализации объектов. Так, напр., ситуация “передачи” в русском языке может выражаться по-разному:

*раздать ученикам книги – обеспечить учеников книгами;
продавать людям продукты – снабжать людей продуктами;
передавать студентам знания – вооружать студентов знаниями и т.п.*

На первый взгляд, может показаться, что конверсия объектов в данном случае является немотивированной. Но при более глубоком анализе глагольной семантики можно выявить дифференциальный признак, который «повышает адресат в ранге», возводя его до прямого объекта. Этот признак связан с оценкой субъектом свойств передаваемых объектов, с оценкой степени их нужности адресату, с количеством передаваемых объектов. Совокупность этих признаков способствует большей «вовлечённости» адресата в действие, перемещению его в фокус сообщения. Передвижение адресата в коммуникативный центр актантной рамки глагола диагностируется семантическим признаком «заинтересованность адресата в получении нужных ему объектов в нужном количестве». Наличие в семантике глагола указанного признака является сигналом того, что позиция адресата будет оформляться с помощью винительного падежа без предлога, а объект передачи передвинется на периферию и оформится с помощью творительного падежа:

послать беженцам продукты – снабдить беженцев продуктами.

Характерно, что выделенный семантический признак “работает” и применительно к глаголам, обозначающим ситуацию “передачи информации”:

*рассказать кому-н. о делах – информировать кого-н. о делах;
сообщить кому-н. о собрании – предупредить кого-н. о собрании;
докладывать кому-н. о чём-н. – осведомлять кого-н. о чём-н.*

Сопоставление данных примеров показывает, что признак «заинтересованность адресата в информации, передаваемой субъектом», влияет на способ оформления соответствующей актантажной позиции. Ср. некорректность высказывания: **Его информировали о пустяках при вполне возможном: Ему рассказали о пустяках.*

Итак, в широком пространстве семантики русских глаголов можно выделить определённые диагностические признаки, которые с большей или меньшей степенью вероятности указывают на синтагматическое поведение глагола. Эти признаки косвенным образом связаны с национальным способом «мировидения», с характером концептуализации объектов.

В заключение следует отметить, что на сочетаемость слов в пределах той или иной конструкции влияют не только языковые семантические характеристики слов, но и определённые апперцепционные знания носителя языка. Чтобы правильно употребить слово, говорящему необходимо обладать не только языковой компетенцией, но и владеть определённой энциклопедической информацией, иметь сведения о культурных коннотациях слова, знать правила согласования различных смыслов. Всё это говорит о необходимости экспликации знаний, которыми обладает носитель языка, и представления их в виде правил, способных руководить учащимися при построении высказываний на русском языке.

Примечания

¹ Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

² Милославский И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка. М.: Либроком, 2015. 284 с.

³ Теньер Л. Основы структурного синтаксиса, / пер. с франц., вступ. статья и общ. ред. В.Г. Гака. М.: Прогресс, 1988. 656 с.

⁴ Теньер Л. Там же.

⁵ Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. 385 с.

⁶ Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. М.: Едиториал УРСС, 2003. 383 с.

⁷ Щерба Л.В. Там же.

⁸ Богданова Л.И. Зависимость формы актантов от семантических свойств русских глаголов. М.: Диалог-МГУ, 1998. 375 с.

Bogdanova L.I.,

Lomonosov Moscow State University, Russia

THE PRESENTATION OF RUSSIAN GRAMMAR FROM THE STANDPOINT OF THE SPEAKING SUBJECT: DIFFICULTIES AND PROSPECTS*

In the article the role of the semantics of the verb in the realization of its syntagmatic characteristics is considered. The designation of the object positions of the verb depends on its actant structure and the nature of the evaluation presented in its meaning. The identification of regularities of the relationship between semantics and syntagmatics is of practical importance for teaching Russian as a foreign language.

Keywords: grammar for speech actions, Russian as a foreign language, semantics and syntagmatics of the verb.

* The research is financially supported by Russian Foundation for Basic Research, Project № 17-04-00053.

УЧЕБНЫЕ ЭКСКУРСИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ)

Аннотация: данная статья посвящена роли учебной экскурсии как составляющей педагогической системы лингвокультурной адаптации иностранных учащихся. В статье рассмотрены этапы работы по проведению учебных экскурсий, содержание этапов и их значение в реализации интегрированной системы обучения русскому языку иностранцев на довузовском этапе.

Ключевые слова: лингвокультурная адаптация, интегрированная система обучения РКИ, учебная экскурсия, экскурсионный метод, экскурсионная технология.

Обучение русскому языку иностранцев в условиях языковой среды неразрывно связано с процессом лингвокультурной адаптации. Процесс лингвокультурной адаптации рассматривают «как многосторонний процесс знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного студента к инокультурной среде обитания, образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к осуществлению будущей профессиональной деятельности, как процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность (создание текстов культуры)»¹.

Направленность обучения при одновременном решении задач преподавания РКИ и адаптации иностранных учащихся к новым условиям обучения и жизни в новой лингвокультурной среде является перспективной, т.к. она обеспечивает высокую эффективность учебно-воспитательного процесса и предопределяет успешное формирование языковой личности. В связи с этим возникает необходимость разработки интегрированной системы обучения русскому языку, определения её элементов, методов и форм.

Одним из элементов такой системы обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки нам представляется учебная экскурсия. Обладая способностью «сочетать преподавание русского языка с одновременным изучением современной культуры, в том числе и на начальном этапе обучения»², учебная экскурсия решает ряд адаптационных задач:

- 1) установление благоприятных дружественных отношений в учебной группе между студентами – представителями разных этносов, а также между преподавателем и студентами;
- 2) устранение стрессов и понижение напряжённости в новой среде;
- 3) ознакомление с условиями проживания в новой стране, особенностями быта, культуры и национальными традициями;
- 4) повышение интереса к изучению культуры России и русского языка;
- 5) появление новых стимулов для общения с представителями других народов;
- 6) повышение познавательной активности иностранных учащихся. При системном проведении учебных экскурсий студенты получают необходимые инструменты для дальнейшего самостоятельного познания культурной действительности и удовлетворения личностных и профессиональных интересов посредством иностранного языка.
- 7) оптимизация процесса обучения русскому языку на начальном этапе. Во время экскурсий предоставляется возможность повторить и закрепить пройденный на уроках лексико-грамматический материал, а также развивать речевые навыки и умения учащихся во всех видах речевой деятельности.
- 8) интенсификация учебного процесса, когда при сжатых сроках обучения (в ситуации с поздним заездом) достигается усвоение максимального объёма учебного материала.

В практику обучения экскурсии вошли в начале XX века, когда было чётко определено понятие экскурсии и выделена её педагогическая направленность: «Экскурсия есть прогулка, ставящая своей задачей изучение определённой темы на конкретном материале, доступном созерцанию»³. В то же время были обоснованы принципы экскурсионного метода в РКИ (С.А. Ананьин).

В настоящее время экскурсия в РКИ – составляющая экскурсионной технологии как продуктивной технологии, обеспечивающей успешное обучение иностранных учащихся русскому языку в процессе выполнения ими какой-либо продуктивной деятельности на этом языке⁴. Учебная экскурсия в РКИ отличается от обычной диалогичностью, интерактивностью, личностной ориентированностью (учёт культурных и профессиональных интересов учащихся), а на начальном этапе обучения – строгой речевой минимизацией.

Учебные экскурсии являются важной формой обучения русскому языку иностранцев и сопровождают процесс обучения РКИ на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов. Признание эффективности учебных экскурсий сделало их обязательной составляющей программы обучения и определило их проведение в часы *аудиторных* занятий. Преподавателями факультета были разработаны уникальные авторские маршруты социоадаптивных экскурсий, экскурсий общекультурной и профессиональной тематики по Москве и даже многодневных лингвообразовательных туров в другие города (Санкт-Петербург, Казань, города Золотого кольца России). Это привело к накоплению богатого опыта как подготовки и проведения учебных экскурсий, так и их научно-методического описания⁵⁶⁷⁸.

Методическую работу по проведению экскурсии как модели реальной продуктивной деятельности принято разделять на три этапа: *этап подготовки, этап предъяснения, этап обсуждения*⁹. Каждый из этапов подразумевает постановку и решение конкретных методических задач.

Этап подготовки. На данном этапе преподаватель проводит методическую *подготовку экскурсии* и *подготовку* студентов к *экскурсии*. Преподавателем решаются задачи содержательного наполнения учебной экскурсии, её речевого сопровождения, упражнений и заданий, снимающих языковые трудности, а также определяются ориентиры для восприятия студентами содержания экскурсии. Реализация данного этапа предполагает отбор частотных слов и конструкций, составление словника, семантизацию лексических единиц и их активизацию в речи. На этом этапе проходит чтение адаптированных и небольших неадаптированных текстов (рекламных текстов с сайта музея, брошюр и проспектов); просмотр и прослушивание рекламных роликов о работе музея; выборочное аудирование фрагментов речевого сопровождения экскурсии. Студенты получают вопросы, позволяющие им прогнозировать содержание экскурсии и организовать учебную деятельность в ходе экскурсии.

С методической точки зрения немаловажным и требующем планирования представляется время, которое группа проводит в дороге к экскурсионному объекту: преподаватель предлагает игровые задания на повторение и закрепление известного лексико-грамматического материала, активизирует употребление глаголов движения в речи на основе карты маршрута. Интересным и эффективным является задание, когда каждый студент получает определённую часть описания маршрута, которую нужно соотнести с другими частями и организовать движение группы. Задание тренирует как коммуникативные навыки, так и навыки ориентирования по пространственным указателям¹⁰.

Этап предъяснения предполагает методическую работу при обзоре экскурсионного объекта. На этом этапе учащимся предлагается программа управления восприятием речевого сопровождения экскурсии в форме:

- вопросного плана с последовательно поставленными вопросами;
- вопросного плана с вопросами, порядок которых надо восстановить;
- опорных слов и предложений;

– заданий на установление связи звукового и зрительного ряда (поиск экспоната по фото, дополнение текста об экспонате недостающей информацией).

На этапе обсуждения проверяется выполнение предложенных ранее заданий и осуществляется контроль понимания содержания экскурсии. На этом этапе участники экскурсии

– составляют кроссворды, тематически связанные с экскурсией (с использованием программных конструкций научного стиля речи);

– отвечают на вопросы, заданные на первом этапе;

– восстанавливают содержание экскурсии по опорным словам (это может быть пересказ по цепочке, индивидуальный рассказ об отдельном экспонате / картине);

– пишут небольшие сочинения об увиденном.

Всё сказанное убеждает в важной роли учебных экскурсий как составляющей педагогической системы лингвокультурной адаптации иностранных учащихся, необходимости развития экскурсионной технологии в обучении русскому языку, поиска эффективных форм проведения экскурсий.

Примечания

¹ *Поморцева Н.В.* Феномен адаптации профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 3. С. 119–122.

² *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. С. 170.

³ Цит. по: *Московкин Л.В.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкина. М.: Русский язык. Курсы, 2017. С. 19.

⁴ Там же. С.5, 10.

⁵ *Большакова Н.Г., Поварова В.Н., Бежанова А.А.* Идём на экскурсию. Я шагаю по Москве: пособие для студентов-иностранцев. – М.: РУДН, 1997.

⁶ *Большакова Н.Г., Кудрявцева Е.Л.* Отечество моё – Москва: учебное пособие (Гриф УМО). М.: «Юнити», 2000. 174 с.

⁷ *Большакова Н.Г., Ильина Л.А.* Учебная профессионально ориентированная экскурсия в РКИ: функции и содержание // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1646–1650.

⁸ *Большакова Н.Г., Ильина Л.А., Соколова Ш.Ш.* Учебная экскурсия в обучении русскому языку как иностранному (на этапе предвузовской подготовки) // Русский язык в поликультурном мире: Материалы I Международного симпозиума. Симферополь, 2017. С. 357–362.

⁹ *Московкин Л.В.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкина. М.: Русский язык. Курсы, 2017. С. 11.

¹⁰ Отвагина Т.Д., Распопова О.А. Учебные экскурсии // Вестник ЦМО МГУ. 2011. № 4. С. 126.

Bolshakova N.G., Galankina I.I., Ilyina L.A.,
Peoples' Friendship University of Russia

EDUCATIONAL EXCURSIONS IN THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

The article is concerned with educational excursions viewed as a component in the Russian language teaching pedagogical system of linguistic and cultural adaptation of foreign students. The article describes the stages of work on the educational excursions, the content of the stages and their importance in the implementation of the integrated system of teaching Russian language as foreign.

Keywords: linguistic and cultural adaptation, integrated system of teaching Russian language as foreign, educational excursion, excursion methods, excursion educational technology.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТАХ: ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И АКЦЕНТ

В процессе изучения иностранного языка возникает ситуация языковых контактов. Типологические различия родного и изучаемого языков определяют области интерференции и основные признаки системы акцента. Статья посвящена рассмотрению некоторых понятий, касающихся языковых контактов: фонетической интерференции и иностранного акцента.

Ключевые слова: языковые контакты, билингвизм, мультилингвизм, фонетическая интерференция, иностранный акцент.

Проблема языковых контактов в последнее время стала особенно актуальной ввиду антропологической направленностью лингвистической науки в целом, а также интереса к изучению иностранных языков, который обусловлен тенденциями современного общества: так человек, считающий себя специалистом в той или иной области, должен владеть, как минимум, одним иностранным языком. И, хотя к проблеме языковых контактов учёные и философы обращались ещё с античных времён, на сегодняшний день не существует единой терминологической базы, характеризующей языковые контакты и связанные с ними проблемы, отсутствует единство в подходах к изучению и в методах описания данного явления¹.

Суть языкового контакта заключается в том, что два или более языка контактируют друг с другом, поскольку их использует в общении один и тот же человек или коллектив людей. Одно из важнейших условий реализации языкового контакта – явление двуязычия или билингвизма / многоязычия или мультилингвизма. Под *двуязычием* понимают практику попеременного использования двух языков, а индивидов, которые эту практику реализуют, называют *двуязычными*². Зачастую, в современной лингвистике эти термины заменяются синонимичными терминами *билингвизм* и *билингв*³. Аналогичным образом, как практику попеременного использования тремя или более языками, можно охарактеризовать понятие *многоязычие/мультилингвизм*, а таких людей называют *мультиязычными индивидами/мультилингвами*. Некоторые учёные поясняют эти определения, например, Б Гавранек предлагает применять термин «двуязычие» только к коллективу, различая две степени двуязычия: полное и частичное⁴.

Билингвизм является не только лингвистическим, но и социологическим и психологическим явлением. Существует огромное количество классификаций двуязычия. Это зависит от места и времени появления билингвизма, от степени близости языков, которые вступают в контакт и т.д. Одну из самых распространённых классификаций, которая основана на степени усвоения контактирующих языков, предложил в своих работах У. Вайнрайх. Автор выделяет три типа билингвизма: *составной*, при котором системы двух языков образуют нечто целое, *координативный*, при котором каждая система языков имеет свои понятия, и *субординативный*, при котором система одного языка построена на системе другого. Однако данные типы билингвизма могут существовать лишь в идеальных условиях.

Следствием языкового контакта является *интерференция* – система отклонений от норм любого из языков в речи билингвов, знающих более одного языка⁵. Этому определению придерживается большинство современных авторов. Поскольку результаты интерференции могут быть как положительными, так и отрицательными, интерференция бывает *позитивной*, при которой первый язык способствует усвоению нормы и навыков второго языка, или *негативной*, при которой, напротив, наблюдаются отклонения в нормах изучаемого языка. Не все авторы рассматривают положительную интерференцию как часть интерференции, считая,

что она не вызывает конфликта и поэтому не может быть полезной при преподавании иностранного языка⁶.

Системы контактирующих языков всегда имеют различия, пусть незначительные, которые определяют области отрицательной интерференции и представляют собой основные трудности при усвоении неродного (иностранного) языка.

Рассматривая языковые контакты, У. Вайнрайх обозначает системы контактирующих языков как первичную систему, которая является источником интерференции, и вторичную систему, которая представляется как объект интерференции⁷.

Интерференция проявляется как иноязычный акцент в речи индивида, владеющего двумя языками, то есть билингва. Она охватывает все уровни языка, поэтому большинство учёных различает несколько типов интерференции на основании того, элементы какого уровня языка оказывают влияние на неродной изучаемый язык: графическая, фонетическая, грамматическая, лексическая, синтаксическая и т.д. Н.А. Любимова в своём исследовании говорит о многообразии точек зрения на дефиницию термина «интерференция», и в связи с этим подчёркивает актуальность исследования этого вопроса и необходимость её комплексного решения⁸.

Как уже говорилось выше, интерференция охватывает все уровни языка, в том числе, фонетический. Сравнивая фонетические системы различных языков, необходимо отметить, что в одной системе имеются звуки, отсутствующие в другой. Многие учёные отмечали, что различия в фонетических системах способствуют подстановке наиболее близких звуков первичного языка вместо звуков вторичного языка. Ещё Франц Боас в 1889 году отметил, что каждый двуязычный индивид подменяет звуками родного языка незнакомые звуки⁹. Таким образом, фонетическая интерференция – это отождествление фонемы вторичной системы с фонемой первичной системы, её воспроизведение по фонетическим правилам родного языка¹⁰.

В лингвистической литературе, как зарубежной, так и отечественной, прослеживается тенденция противопоставлять интерференцию как явление отрицательного порядка положительному переносу, т.е. транспозиции. Проблемам положительного переноса посвящено немало научных исследований. По мнению ученых, положительная интерференция, именуемая положительным переносом, отражает взаимодействие контактирующих языковых систем, при котором в действие вступают универсальные и общетипологические свойства языков, не оказывающие отрицательного влияния на неродную речь. Однако более пристального внимания заслуживает отрицательная фонетическая интерференция, её прогнозирование и предупреждение, поскольку она вызывает в речи двуязычного индивида нарушения звуковой системы иностранного языка¹¹ (далее под фонетической интерференцией будет подразумеваться только отрицательная интерференция).

Рассматривая фонетическую интерференцию, У Вайнрайх говорит о том, что для подробного и наиболее полного описания фонетических трудностей, с которыми билингв сталкивается, пользуясь двумя языками (и, соответственно, двумя фонетическими системами), недостаточно просто описать имеющиеся в системе контактирующих языков фонемы. Необходимо детально проанализировать дифференциальные признаки каждой фонемы, выявить их взаимодействие в контексте, указать характер этого взаимодействия и определить правила этих взаимодействий¹², определяемые фонетическими законами и нормами языка. Учёный отмечает, что при реальном языковом контакте не всегда реализуются все возможные результаты интерференции. Экспериментальным путём было выявлено, что в зависимости от ряда факторов некоторые индивиды могут подавлять интерференцию, а некоторые, наоборот, не способны её контролировать. Некоторые звуковые подмены не рассматриваются коллективом носителей языка как ошибки, что позволяет иностранному акценту получить определённый общественный статус (ср. испанский язык и его латиноамериканские разновидности)¹³.

С фонологической точки зрения, по У. Вайнрайху, возможны четыре типа интерференции:

1) недодифференциация – смешение двух звуков вторичной системы в виду отсутствия соответствий этих звуков в первичной системе. Например, вследствие отсутствия во многих вокалических системах гласного звука [ы] иностранцы не различают русские звуки [и] и [ы] и одинаково произносят (со звуком [и]) такие пары слов, как *бить* – *быть*, *пил* – *пыл* и т.д.;

2) сверхдифференциация – сверхразличение фонем, при котором похожие звуки первичной системы оказывают влияние на звук вторичной системы. Например, наличие носовых гласных фонем в системе французского вокализма способствует произношению русских гласных «в нос» перед или после носового согласного;

3) реинтерпретация различий – билингв может отличить друг от друга звуки вторичной системы по сопутствующим или избыточным признакам, хотя для системы его родного языка эти признаки значимы. Например, англоговорящие студенты, изучающие русский язык, склонны противопоставлять слова *мел* – *мель*, не по признаку твёрдости/мягкости согласного [л], а по признаку открытости/закрытости гласного;

4) субституция звуков – неразличение звуков в виду совпадения значимых признаков и несовпадения сопутствующих признаков. Например, испаноговорящие студенты заменяют русский твёрдый [л] и мягкий [л'] характерным для испанской фонетической системы среднеевропейским полумягким [l].

Все фонетические нарушения системы иностранного языка в практическом общении двуязычных индивидов, объединённые в одну целостную систему, называются *иностраннным акцентом*. Каждая система акцента характеризуется определёнными признаками, поскольку родной язык имеет свою артикуляционную базу, которая накладывает отпечаток на вторичную и последующие языковые системы. Изучение акцентов сегодня весьма актуально, поскольку ошибки в речи на неродном языке зачастую усложняют общение, делают его малопонятным и комичным (не всегда в пользу говорящего). Однако некоторые ошибки в области произношения могут «прощаться» носителями языка, что приводит к возникновению ряда вопросов, ответы на которые можно получить, применяя различные методы исследования¹⁴.

Исследуя иностранный акцент, принято использовать два основных метода: *сопоставление* фонетических систем языков, находящихся в контакте и, на основе этого сопоставления, *прогнозирование* трудностей и ошибок, которые могут возникнуть при изучении того или иного неродного языка¹⁵. Для того чтобы эти ошибки предупредить, необходимо выделить *основные типы ошибок* и классифицировать их¹⁶. Опираясь на эту классификацию, создаётся система упражнений, которая направлена на постановку правильного произношения. В основе этих упражнений должен лежать адекватный сопоставительный анализ родного и изучаемого языков.

В отечественной лингвистике большинство учёных и преподавателей придерживаются более или менее единой классификации ошибок. Л.В. Щерба выделяет *артикуляционные* ошибки (так называемые, «ошибки выговора») – фонетические ошибки, не приводящие к искажению смысла, и *фонологические* – «звукосмысловые» ошибки, которые приводят к разрушению смысла¹⁷. Ошибки первого типа изменяют интегральные признаки звуков, но смысл остаётся понятным, благодаря сохранению дифференциальных признаков. Однако такие ошибки могут поставить человека в неудобную и даже неприятную ситуацию, поэтому для устранения такого рода ошибок, как и для устранения любых других ошибок, необходимо разрабатывать и регулярно выполнять специальные фонетические упражнения.

Оценивая качество произношения на изучаемом языке, Е.А. Брызгунова выделяет *фонологические* ошибки, *артикуляционные* ошибки и ошибки *смешанного* типа. Ошибки первого типа связаны с неразличением каких-либо фонем в изучаемом иностранном языке, которое происходит в результате отсутствия этого различия в родном языке иностранца или из-за того, что это различие построено на других артикуляционных признаках. Артикуляционные

ошибки заключаются в неправильном произнесении звука, имеющего соответствие в родном языке. Ошибки смешанного типа сочетают в себе и артикуляционные, и фонологические различия. Однако все фонологические ошибки можно считать смешанными, поскольку искажение дифференциальных признаков неизбежно связаны с изменением артикуляции. Е.А. Брызгунова отмечает особую значимость «слуховых упражнений», которые необходимо выполнять перед произносительными заданиями¹⁸ [2. С. 13], поскольку, не слыша особенности новой звуковой единицы, не понимая причины своей ошибки, учащийся вряд ли сможет корректно воспроизвести эту единицу.

Таким образом, проблема языковых контактов весьма актуальна для современной лингвистики. Это явление включает в себя широкий спектр явлений, каждое из которых требует детального изучения ввиду появления в последние десятилетия огромного интереса к изучению иностранных языков. Фонетическая интерференция и иностранный акцент являются следствием контакта родного и изучаемого языков. Поэтому адекватный сопоставительный анализ фонем и их взаимоотношения в двух языковых системах позволяет выявить различия, которые приводят к ошибкам в речи учащихся, позволяют выяснить типичные черты различных акцентов и составить специальные фонетические упражнения, предупреждающие возможные трудности и проблемные ситуации.

Примечания

¹ Артамонова Т.С. Процессы контактирования языков: билингвизм, переключение кода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 4(58): в 3-х ч. Ч. 1. С. 51–55.

² Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и комментарии Ю.А. Жлуктенко; вступит. ст. В.Н. Ярцевой. Киев: Изд-во «Вища школа», 1979. 264 с.

³ Будник Е.А., Логинова И.М. Аспекты исследования звуковой интерференции (на материале русско-португальского двуязычия): монография. М.: МЭСИ, 2012. 162 с.

⁴ Гавранек Б. К проблематике смешения языков // Новое в лингвистике. Вып. 6. М., 1972. С. 94–111.

⁵ Вайнрайх У. Указ. соч. С. 22.

⁶ Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. М.: Изд-во МГУ, 1972. 62 с.

⁷ Вайнрайх У. Указ. соч. С. 41.

⁸ Любимова Н.А. Фонетическая интерференция: учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1985. 35 с.

⁹ Voas F. On Alternating Sounds // American Anthropologist, January, 1889. Vol. 2 (3). P. 47–53.

¹⁰ Вайнрайх У. Указ. соч. С. 39.

¹¹ Будник Е.А., Логинова И.М. Указ. соч. С. 23.

¹² Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972. С. 25–60.

¹³ Там же. С. 35.

¹⁴ Будник Е.А., Логинова И.М. Указ. соч. С. 27.

¹⁵ Галева М.М. О некоторых методах изучения иностранного акцента // Фонетические исследования в целях обучения иностранных студентов русскому произношению / под ред. В.И. Петрянкиной. М.: Изд-во УДН, 1977. С. 40–47.

¹⁶ Будник Е. А., Логинова И. М. Указ. соч. С. 27.

¹⁷ Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.

¹⁸ Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. Пособие для преподавателей, занимающихся со студентами. М.: Изд-во Московского университета, 1963. 308 с.

THE ISSUE OF LANGUAGE CONTACTS: PHONETIC INTERFERENCE, ACCENT.

In the process of learning a foreign language there is a situation of language contact. Typological differences in the native language and the target language define the area of interference and the main features of the accent system. The article discusses the basic concepts concerning the language contacts: phonetic interference and foreign accent.

Key words: language contact, bilingualism, multilingualism, phonetic interference, foreign accent.

Бондарева О.В., Исмаилова Х.Э., Белоглазова Л.Б.,
Российский университет дружбы народов, Россия
logiolya@yandex.ru, holisa1967@mail.ru, pikgass@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной педагогики – способы организации самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время в рамках довузовского обучения русскому языку как иностранному. Авторы предлагают своё решение данной проблемы и формулируют методические основы дистанционного обучения русскому языку как иностранному. Данные основы могут стать базой для создания дистанционных курсов по русскому языку на разных этапах обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, дистанционное обучение, дистанционный курс.

В наше время методисты, преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) всё чаще приходят к мысли о том, что обучение языку должно претерпевать существенные изменения. Это порождает волну исследований, связанных с поиском, анализом, разработкой новых способов обучения языку, в том числе РКИ, оценкой их эффективности. Простое усвоение знаний студентами высших школ становится недостаточным, вследствие чего изменяется характер процесса обучения, большую роль в котором начинают играть индивидуально-психологические возможности каждого обучающегося. Целью обучения становится подготовка активной личности, владеющей современными информационными технологиями, обладающей навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации. Реализация данной цели невозможна вне самостоятельной работы студентов.

Практика преподавания РКИ в рамках довузовского обучения показывает, что большое значение в процессе обучения языку имеет наличие хорошо организованной и постоянно функционирующей самостоятельной работы учащихся. Самостоятельная работа студентов является важной формой учебно-воспитательного процесса. Усиление её роли имеет положительную результативность, проявляющуюся в развитии умений учиться, появлению у студентов способностей к саморазвитию, применению полученных знаний в жизни и профессиональной деятельности. Кроме этого, самостоятельная работа может выступать в качестве одного из средств социокультурной адаптации, а также адаптации к профессиональной деятельности студентов.

Всё вышесказанное подтверждает актуальность исследований, связанных с планированием самостоятельной работы студентов, описанием её организационных форм и методов, методических основ и мониторингом её результатов. В настоящее время, по нашему мнению, отмечается недостаток подобных исследований.

Самостоятельной работой студентов может быть названа любая деятельность, связанная с активной творческой познавательной работой, которая направлена на воспитание

мышления. Это может быть деятельность студентов как в аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем или без него.

В данной работе основное внимание мы уделим внеаудиторной форме самостоятельной работы. Хотя в процентном соотношении на аудиторную работу должно в теории приходиться столько же времени, что и на аудиторную, на практике данное соотношение не выдерживается. Среди проблем, относящихся к организации самостоятельной работы студентов можно назвать формальное отношение студентов к работе, несогласованность по времени и объему заданий для проработки, неравномерность распределения самостоятельной работы по времени, несамостоятельное выполнение заданий студентами, отсутствие творческого подхода при выполнении заданий и ряд других проблем.

Активность самостоятельной работы студентов напрямую зависит от уровня их мотивированности. Мотивация самостоятельной учебной деятельности студентов может быть повышена использованием такой формы учебного процесса, как дистанционное обучение.

Использование данного вида обучения является решением проблемы эффективной организации самостоятельной работы студентов на довузовском этапе обучения. Эффективность достигается благодаря гибкости, модульности, интерактивности, дальности, асинхронности и массовости. Опора на передовые телекоммуникационные технологии делает данный вид обучения привлекательным для современной молодёжи и одновременно доступным в связи с широким повсеместным распространением информационных технологий. Преподаватель освобожден при этом от необходимости тиражировать материал, он может оперативно обновляться им в базе данных. Вместе с тем, на преподавателя ложится груз подготовки учебных материалов и координирование самостоятельной работы студентов.

Как и любой процесс обучения, дистанционное обучение функционирует в рамках того или иного подхода к обучению. Личностно-ориентированный (или личностно-деятельностный)¹ подход стал одним из основных подходов к учебному процессу при организации дистанционного обучения. Это в полной мере объяснимо и соответствует сути данной формы обучения, при которой личность обучающегося и его познавательная деятельность находятся в центре учебного процесса. Участие преподавателя в роли наставника, организатора может быть в разном объеме. Обучающийся либо на постоянной основе контактирует со своим тьютором или взаимодействует по большей части с электронными образовательными ресурсами. К ним относятся сетевые электронные курсы, электронные учебные пособия, виртуальные библиотеки, музеи, базы данных, справочники и т.д.

Дидактические, лингвистические, психологические и собственно методические принципы, тесно связанные и образующие единую систему, безусловно, должны лечь в основу создания учебных материалов для дистанционного обучения и обеспечить достижение поставленных целей обучения.

Придаётся большое внимание таким дидактическим принципам, как принцип научности, связи обучения с жизнью, теории с практикой, принцип доступности. Принципы системности и последовательности важны при организации учебного материала в курсе обучения. Также необходим учёт принципов сознательности, наглядности, проблемности, творческой активности, индивидуализации и прочности².

Следует принять во внимание следующие лингвистические принципы: принцип системности, разграничения явлений на уровне языка и речи, концентризма, функциональности, минимизации, стилистической дифференциации и др.

Наиболее важными для дистанционного обучения являются такие психологические принципы, как: принцип мотивации, поэтапного формирования знаний, навыков и умений, принцип учета индивидуально-психологических особенностей учащихся и т.д.

Ведущими методическими принципами, лежащими в основе обучения, в том числе дистанционного, являются принцип коммуникативности и аспектно-комплексного подхода к обучению³. Кроме этого, не следует забывать о принципе учета особенностей родного языка

учащихся, принципе взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности, принципах устного опережения и интенсивности в начальной стадии обучения и других.

Кроме этого, Полат Е.С. выделяет специфические принципы дистанционного обучения: принципы интерактивности, открытости, адаптивности, передаваемости, индивидуализации, идентификации, регламентности обучения, базовых знаний, ориентации на потребителя, принцип педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий⁴.

К числу важнейших компонентов системы обучения иностранным языкам относятся методы обучения. Построение и содержание дистанционного обучения РКИ определяется коммуникативным методом обучения в сочетании с сознательным усвоением языкового материала. Сущностью данного метода является то, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации.

Состав дидактического материала для дистанционного обучения бывает различным и зависит от применяемой технологии обучения. Наряду с традиционными информационными ресурсами (печатными учебно-методическими материалами, учебно-информационными аудио- и видеоматериалами и т.д.) используются электронно-методические комплексы, включающие: электронные учебники, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы, аудиозаписи, учебники с мультимедийными сопровождениями.

Цели обучения играют доминирующую роль в системе обучения. Они оказывают влияние на выбор других компонентов системы. Таким образом, перед началом обучения должен быть запланирован результат деятельности. Содержание обучения также находится в тесной взаимосвязи с целью обучения.

Таким образом, система дистанционного обучения РКИ имеет такой же компонентный состав, что и любая система обучения, при этом существуют некоторые особенности, обусловленные спецификой дистанционной формы обучения.

Примечания

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2004. 384 с.

² Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебное пособие для высш. учеб. завед. / под ред. И.П. Лысаковой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 270 с.

³ Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Учебный принцип активной коммуникации в обучении русскому языку иностранцев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: доклады советской делегации на V Конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1982. С. 3–20.

⁴ Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2006.

Bondareva O.V.,

Department of Russian language №2, the faculty of Russian language and General educational disciplines, People's Friendship University of Russia (RUDN University);

Ismailova K.E.,

Department of Russian language №1, the faculty of Russian language and General educational disciplines, People's Friendship University of Russia (RUDN University);

Beloglazova L.B.,

Department of Russian language №1, the faculty of Russian language and General educational disciplines, People's Friendship University of Russia (RUDN University)

METHODICAL BASES OF CREATION OF TRAINING DISTANCE LEARNING COURSES FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses one of the urgent problems of modern pedagogy – the ways of organizing independent work of students in extracurricular time in the framework of pre-University teaching Russian as a foreign language. The

authors propose a solution to this problem and formulate methodological foundations of distance learning Russian as a foreign language. Data bases can become the basis for creation of distance courses on the Russian language for different stages of learning.

Keywords: independent work of students, distance learning, distance learning course.

Бронская Т.В.,

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, Россия,

Tamara20@bk.ru

КУРСОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИЙСКОМ ЦЕНТРЕ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ В УЛАН-БАТОРЕ КАК МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

В статье речь идет о деятельности Центра русского языка при РЦНК, направленной на повышение статуса русского языка и укрепление его позиций в Монголии. Дается анализ системы курсового обучения как первой ступени получения высшего образования в России. Представлена попытка обобщения теоретического и практического опыта деятельности курсов русского языка на примере дневной, вечерней и интенсивной (летней) форм обучения

Ключевые слова: Росотрудничество, курсовое обучение русскому языку, формы обучения, модель обучения, контингент слушателей, учебник, учитель.

Преподавание русского языка за рубежом – важнейшее средство для достижения Россией одной из своих стратегических целей: продвижения государственных, национальных и гуманитарных интересов.

Развитие и становление курсовой формы обучения русскому языку за рубежом относится к 80-ым годам XX века. Возникнув в качестве дополнения к основному вузовскому обучению, курсовая форма в довольно короткие сроки приобрела черты профиля обучения – нового типа подготовки по языку и сегодня относится к одному из наиболее популярных и востребованных видов изучения русского языка во внеязыковой среде, представляя общемировую тенденцию изучения многих иностранных языков, в основе которой лежит сетевой принцип организации подобных курсов.

Сравнение системы российских курсов русского языка за рубежом с курсами крупнейших международных организаций, учредивших собственные языковые курсы по всему миру: Альянс Франсез (Франция), Институт Сервантеса (Испания), Гёте-Институт (Германия), Институт Комозенса (Португалия), Итальянский институт культуры (Италия), Японский культурный центр (Япония), Институт Конфуция (Китай), Британский Совет (Великобритания), устанавливает наличие общих специфических черт и подтверждает существование сетевого принципа курсового обучения как мировой тенденции.

Организационным и методическим центром курсового обучения русскому языку до недавнего времени являлся Институт русского языка им. А.С. Пушкина, однако в настоящее время все функции его деятельности в этом направлении перешли в ведение Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), которым активно поддерживается сетевой характер зарубежных курсов русского языка.

Россотрудничество представлено в 81-й стране мира, где работают 96 его представительств. В 58-ми Российских центрах науки и культуры с разной степенью успешности функционируют курсы русского языка, где тысячи иностранных граждан имеют возможность заниматься русским языком.

Кроме этого, Россотрудничество создает условия для получения образования в вузах Российской Федерации за счет средств федерального бюджета по образовательным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, ординатуры, аспирантуры и дополни-

тельному профессиональному образованию, являясь в настоящее время единым оператором по набору иностранных абитуриентов, курирует приемные кампании в своих представительствах. Ежегодно около 15-ти тысяч абитуриентов из разных стран мира становятся студентами российских университетов, успешно пройдя конкурсные испытания в представительстве Россотрудничества своей страны.

В представительстве Россотрудничества в Монголии – Российском центре науки и культуры в Улан-Баторе, в частности, Центре русского языка при РЦНК, представляющем своеобразный центр образовательных услуг, активно работают курсы русского языка по разным программам и формам обучения: дневные, вечерние и интенсивные. (Автор этих строк в течение 7-ми лет работала в должности директора Центра русского языка).

Слушатели дневной и интенсивной (летней) форм обучения планируют поступление в российские вузы, а для слушателей вечерних курсов русский язык необходим в их профессиональной деятельности. Ежегодно на курсах обучается более 200 человек, для половины из них – это первая ступень к получению образования в вузах Российской Федерации.

Дневная форма курсов русского языка в том виде, в котором она существует на протяжении 10 лет в РЦНК в Улан-Баторе – это, пожалуй, единственная форма подобного курсового обучения в сети Россотрудничества. Программа дневного обучения составлена на основе программы подготовительных факультетов российских вузов, аудиторные занятия проводятся по 4–6 часов в день в течение 10-ти месяцев. Слушателями являются выпускники общеобразовательных школ Монголии, имеющие аттестат о среднем образовании со средним баллом более 80-ти, что соответствует российскому аттестату без удовлетворительных оценок. Примечательным и отрядным, с точки зрения популярности этой формы обучения в Монголии, является тот факт, что около 50% учащихся приезжают на годичные курсы в столичный РЦНК из провинции, в особенности из аймаков (областей) Монголии, имеющих общую границу с Россией, снимают жилье, живут у родственников, при этом успешно изучают русский язык, имея определенное стремление продолжить образование в одном из российских университетов.

Открытие интенсивных (летних) курсов в РЦНК в Улан-Баторе обусловлено интересом монгольских абитуриентов, весной успешно прошедших конкурсные испытания в ведущие российские вузы, а летом, перед поездкой в Россию, желающих изучать и совершенствовать русский язык. Летние интенсивные курсы представляются полезными как для абитуриентов, поступивших на 1-ый курс и владеющих языком в объеме I-го сертификационного уровня (и таких слушателей около 20%), так и для абитуриентов, чья студенческая жизнь в России начнется на подготовительном факультете.

Не меньшей популярностью среди монгольской молодежи пользуются вечерние курсы русского языка. Контингент вечерних курсов довольно разнообразный: сотрудники совместных монголо-российских предприятий, ученики старших классов средних школ Улан-Батора, студенты монгольских университетов и даже ответственные родители, дети которых обучаются в русских школах столицы.

Курсы русского языка при РЦНК пользуются в Улан-Баторе заслуженной популярностью и являются лучшими среди подобных форм обучения русскому языку в Монголии.

Интерес к курсовому обучению объясняется четко выраженной целевой направленностью занятий, учетом интересов и потребностей учащихся в языке, широким использованием современных методов обучения, включением в систему занятий социокультурной информации, характеризующей образ жизни носителей языка, особенности их менталитета, культуры, образа жизни.

Тезис о важности изучения русского языка через культуру, культуры через язык нашел свое отражение в системе работы Российского центра науки и культуры в Улан-Баторе в таких формах внеаудиторной работы, как музыкальные и литературные конкурсы среди слушателей курсов, а также проведение праздников, посвященных знаменательным датам и дням в Российской Федерации. Кроме этого, при проведении различных мероприятий линг-

вострановедческого характера: кинофестивалей, выступлений российских деятелей искусств, театральных коллективов все слушатели курсов являются активными участниками и помощниками.

Системность организации курсового обучения в представительстве Россотрудничества в Монголии, мононациональный состав слушателей, отсутствие языковой среды, формирование культурной микросреды за счет увеличения объема внеаудиторной работы, с каждым годом возрастающая популярность – все это позволяет говорить о данных курсах как плодотворной методической модели обучения русскому языку во внеязыковой среде, достойной для распространения и применения в других странах мира.

Однако, на наш взгляд, несмотря на довольно плодотворный опыт курсового обучения по разным программам и обеспеченность учебной литературой, поступающей в Монголию по Федеральной целевой программе «Русский язык», существенным методическим недостатком его организации является отсутствие современных национально ориентированных учебных пособий для зарубежных курсов во внеязыковой среде, адекватных интересам взрослых учащихся. Все разнообразие и обилие учебников для курсов русского языка сводится к пособиям, изданным для многонациональных групп, обучающихся в условиях языковой среды на курсах в России.

В связи с этой проблемой возникает потребность в обеспечении зарубежных курсов русского языка текстовым материалом, способным в той или иной мере компенсировать дефицит специальных учебных пособий.

Одним из способов успешного решения этой проблемы в условиях курсового обучения за рубежом может стать использование изданий русских классических и современных художественных произведений с параллельными текстами на родном языке, а также написание учебников по культурологии и лингвострановедению, учитывающих биокультурные соответствия. Кроме этого, в учебниках русского языка для внеязыковой среды должны быть приложения с видеоматериалами и адресами учебных сайтов интернете.

Представляется необходимым остановиться еще на одной проблеме, от решения которой во многом зависит успех обучения – это профессиональное мастерство преподавателя, работающего на курсах. Безусловно, слушатели всегда заинтересованы изучать язык под руководством преподавателя-носителя языка. Но сегодня в Монголии, к сожалению, нет ни одного российского русиста, владеющего методикой преподавания русского языка как иностранного на должном уровне.

Можно констатировать тот факт, что в международных организациях, учредивших языковые курсы по всему миру, работают сотни специалистов-носителей всех европейских языков, а также китайского языка, заинтересованных в распространении своих языков в политических, экономических и гуманитарных целях. Не только в высших и средних учебных заведениях столицы Монголии, но практически во всех ее провинциях иностранные языки преподают англичане, французы, китайцы.

Какой же выход нашли организаторы курсового обучения в представительстве Россотрудничества? Выход не самый лучший, но пока единственный. Для работы на курсах приглашаются монгольские преподаватели – выпускники филологических факультетов университетов России, а также российские соотечественники, сегодняшние пенсионеры, имеющие большой опыт работы в филиале ГИРЯП, который успешно функционировал в Улан-Баторе во времена Советского Союза.

Подводя итоги, можно сказать, что методическая модель организации курсового обучения за рубежом, созданная в Центре русского языка представительства Россотрудничества в Монголии, с течением времени будет требовать своего качественного и количественного развития. Успешность этого развития во многом зависит от эффективной координации деятельности российских структур, направленной на формирование педагогического корпуса русскоязычных преподавателей для курсового обучения в условиях внеязыковой среды, а также подготовки учебных материалов для использования их вне российского образователь-

ного пространства. Эти меры, являясь чрезвычайно актуальными, обеспечат условия, необходимые для успешности действий России на международной арене.

Bronskaya T.V.,

St. Petersburg State Architecture and Construction University

COURSEWORK AT THE RUSSIAN CENTER FOR SCIENCE AND CULTURE IN ULAN-BATOR AS A MODEL FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC ENVIRONMENT

The article deals with the activities of the Russian Language Center at the RCSC, aimed at raising the status of the Russian language and strengthening its position in Mongolia. The analysis of the system of course training as the first step to obtaining higher education in Russia is given. An attempt is made to generalize the theoretical and practical experience of Russian language courses on the example of day, evening and intensive (summer) forms of education.

Key words: Rosotrudnichestvo, course language training, forms of training, model of training, contingent of listeners, textbook, teacher.

Брюховецкая Светлана Владимировна,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва,
svb@fa.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы сетевого взаимодействия и продвижения образовательных программ в системе довузовского образования на примере Подготовительного факультета, Управления по работе с абитуриентами и довузовскому образованию и лицея ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательная программа, довузовское образование, продвижение образовательных программ.

В условиях инновационного развития общественных отношений, поставки задач модернизации экономики переход образовательных структур в формат открытого взаимодействия с другими партнерами является одним из ресурсов решения актуальных задач общества. Важно отметить, что общемировой тенденцией экономической и социальной трансформации выступает замена иерархической организации сетевой координацией. Образовательные учреждения, уловившие этот современный тренд, решают сразу несколько проблем: в первую очередь, укрепляют свое материальное положение, а, во-вторых, повышают показатели доступности и качества образования.

Так, в 2017 году в ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» начал работу лицей, функционирование которого на базе Университета является ярким примером сетевого партнерства образовательных организаций и основано на стратегии кооперации, а не конкуренции, что предполагает вклад каждого его участника в решение общей задачи. Финансовый университет сделал обучение в лицее бесплатным, дабы иметь возможность выбрать лучших учеников вне зависимости от того, есть ли у них возможность оплачивать дорогостоящие услуги ведущих образовательных учреждений. Также успешно должна быть решена проблема выбора специализации будущих абитуриентов, так как основная образовательная программа лицея построена на основе двух профилей – социально-экономического и технологического. Учебные планы лицея сформированы таким образом, чтобы обеспечить как освоение базового компонента образовательного стандарта, так и дать основы научного исследования, проектной деятельности и профессиональной ориентации.

Деятельность лицея построена таким образом, чтобы ученики по окончании обучения получили одинаково высокий уровень образования и возможность освоения программы высшего образования в любом вузе. При этом особенно важен учет индивидуальных особенностей личности школьника, его талантов и способностей. Для разностороннего развития и повышения адаптивности школьников к студенческой среде на основе диагностики формируется индивидуальная траектория развития, что позволяет получать адаптированного к получению высшего образования студента.

В результате сетевого взаимодействия нивелируется проблема подготовки к ЕГЭ, так как лицеисты помимо основной образовательной программы имеют возможность обучения в Школе абитуриента – то есть осуществлять подготовку к ЕГЭ сертифицированными преподавателями. Ресурсное обеспечение Университета позволяет организовать проведение занятий таким образом, чтобы задействовать вторую половину дня обучающихся. Занятия проводятся на территории кампуса университета в здании лицея, что обеспечивает дополнительные удобства для родителей и школьников.

Команда преподавателей университета прилагает максимум усилий для того, чтобы подготовить учеников к олимпиадам и конкурсам. Таким образом достигается цель представления Университета на различных имиджевых мероприятиях и появляется возможность для каждого ученика, который может попробовать свои силы в предметных и научных состязаниях и добиться наилучших для себя результатов.

Интересен также опыт сетевого взаимодействия Подготовительного факультета для иностранных граждан и Факультетов, обучение на которых проходят бакалавры и магистры ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации».

Руководители магистерских программ привлекаются к участию в учебном процессе, оказывают консультационную помощь педагогам, помогают при разработке учебных программ, что позволяет привлекать на обучение в магистратуру по договорам об оказании платных услуг потенциальных абитуриентов. Возрождается участие студентов в волонтерском движении, студенты-бакалавры, обучающиеся на Факультете государственного управления и финансового контроля проводят экскурсии по городу Москве, организовывают встречу иностранных слушателей в аэропорту, помогают адаптироваться в среде университета. Таким образом, иностранный слушатель с первых дней окунается в атмосферу заботы и лучших традиций российского коммуникативного взаимодействия, а волонтеры приобретают уникальный опыт общения с носителями языка.

Факультет активно сотрудничает с бизнес-сообществом. Так, партнерами факультета выступают «Гильдия ювелиров России» и ТД «Эстет». Слушатели Подготовительного факультета участвуют в Ювелирных благотворительных балах «Наследники традиций великого Фаберже». Это престижное мероприятие, уникальным образом сочетающее различные виды искусств – танцевальное, музыкальное, ювелирное, fashion-дизайна. Бал направлен на возрождение и сохранение лучших традиций российской культуры. Слушатели Подготовительного факультета на подобных мероприятиях имеют возможность познакомиться с представителями государственных структур, владельцами и топ-менеджерами крупных ювелирных компаний России, искусствоведами и коллекционерами, звездами шоу-бизнеса.

Таким образом, можно заключить, что организация воспитательной, учебной и научной деятельности на Подготовительном факультете способна оказать значительное влияние на адаптацию иностранных слушателей к условиям России. Отметим, что именно на этапе предвузовской подготовки закладывается фундамент качества обучения иностранного студента, формируется его представление об отношении к иностранным студентам в образовательном учреждении и в стране в целом.

Организация обозначенной выше работы способствует продвижению образовательных программ в системе довузовского образования, основными видами которого является системный анализ потребностей рынка, участие в работе Форумов и конференций, специализированных выставках, активное взаимодействие с Ассоциациями выпускников и специализи-

рованными организациями. Взятые на вооружение современные коммуникативные каналы – Интернет-сайт, социальные сети, телевизионный интернет-канал. В отлаженной системе коммуникаций большое значение придается обратной связи с потенциальным абитуриентом.

В продвижении образовательных услуг Финансовый университет планирует использовать такой современный инструмент, как сторителлинг, который представляет собой как маркетинговый приём, использующий медиа-потенциал с целью передачи информации и транслирование смыслов посредством рассказывания историй. Так, на примере рассказов о личном успехе иностранных выпускников в своей стране, потенциальные абитуриенты Подготовительного факультета могут понимать взаимосвязь между полученным образованием и успешной карьерой.

Помимо производителей и потребителей образовательных услуг в состав участников рыночных отношений в этой сфере входят широкие круги посредников, включая ассоциации иностранных выпускников, с которыми университет может заключить агентские соглашения. Все эти субъекты участвуют не только в эффективном продвижении образовательных услуг на рынке, но и реализуют такие функции, как консультирование, ресурсная поддержка, проектирование.

Финансовый университет осуществляет сетевое взаимодействие с образовательными организациями среднего общего, среднего профессионального образования, учебными центрами и др. по подготовке к поступлению в Финансовый университет и другие вузы. Обучение проводится параллельно в двух формах: очной и заочной. По очной форме подготовки обучение осуществляют преподаватели образовательной организации, с которой заключен сетевой договор. По заочной форме подготовки обучение осуществляют преподаватели Финансового университета. Предлагаемые программы дают возможность обучающимся получить углубленные знания по профильным общеобразовательным предметам и успешно сдать ЕГЭ.

Таким образом, можно заключить, что сетевое взаимодействие учреждений высшего образования, школ и других организаций позволяет объединять усилия разнообразных институтов партнерства, направленных на обучение и воспитание гармонически развитой личности ребенка.

Bryukhovetskaya Svetlana Vladimirovna,

Vice-Rector for Marketing and Interaction with Postgraduate Students, PhD in Economics,
Associate Professor of the Department of Financial Markets and Banks
FSFEI HE “Financial University under the Government of the Russian Federation”,
svb@fa.ru

CURRENT ISSUES OF NETWORKING COOPERATION AND PROMOTION OF EDUCATION PROGRAMS IN THE SYSTEM OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION

The article considers current issues of networking cooperation and promotion of education programs in the system of pre-university education on the example of Faculty of Foundation Programs and lyceum at FSFEI HE “Financial University under the Government of the Russian Federation”.

Key words: networking cooperation, education program, pre-university education, Financial University.

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО РКИ

Важным звеном в формуле обучения преподаватель – учебник – студент является учебник. Нет, и не может быть в природе ни универсального, ни уникального учебника по обучению любому языку. Хотя можно допустить, что базовый учебник для начального этапа, который давал бы элементарные знания о языке, необходимые для дальнейшего изучения языка, и был бы рекомендован к использованию на начальном этапе обучения, имеет право на существование.

Сейчас в распоряжении как преподавателя, так и студентов масса учебников, учебных пособий, различного рода справочников, словарей, издаваемых специализированными (и не только) издательствами, огромный Интернет-ресурс. К сожалению, большинство учебной литературы создаётся в отрыве от методических принципов преподавания РКИ.

Ключевые слова: формула обучения, учебная литература, качество, методические принципы.

Важным звеном в формуле обучения преподаватель – учебник – студент является учебник. Нет, и не может быть в природе ни универсального, ни уникального учебника по обучению любому языку. Хотя можно допустить, что базовый учебник для начального этапа, который давал бы элементарные знания о языке, необходимые для дальнейшего изучения языка, и был бы рекомендован к использованию на начальном этапе обучения, имеет право на существование.

Проблемы, связанные с практикой создания учебников иностранных языков, их функционирование, место и значение в учебном процессе всегда вызывали интерес, как у преподавателей-практиков, так и у методистов. «Практика создания учебников иностранных языков на много столетий опередила возникновение теории этого жанра педагогической литературы»¹.

Когда начинал работать, у нас не было ни учебников, ни пособий, мы не были знакомы с методикой преподавания РКИ, учебные материалы готовили самостоятельно к каждому уроку. На заседаниях кафедры делились своими методическими «находками», которые зачастую вызывали всеобщий дружный смех ...

Сейчас другое время ... В распоряжении как преподавателя, так и студентов не только масса учебников, учебных пособий, различного рода справочников, словарей, издаваемых специализированными (и не только) издательствами, но и огромный Интернет-ресурс. С некоторых пор, извините, все кому не лень, берутся за написание учебников. Вспоминаю выставку изданной в различных странах учебной литературы по РКИ во время Конгресса МА-ПРЯЛ в 1979 году в Берлине: содержание учебных материалов большинства из представленных пособий, мягко говоря, оставляло желать лучшего. Сегодня чуть ли не каждая кафедра считает своим долгом выпустить какой-то «свой» опус. Из некоторых из них с удивлением узнаёшь, что *в русском языке 10 гласных звуков (а не 6) и 4 дифтонга*, что *существительные спрягаются, а глаголы склоняются*, что *докторша, дикторша* – это профессия, а *директорша* – это должность и т.п.

Впрочем, их можно понять: ведь обучение иностранцев часто стараются осуществлять на местном страноведческом материале. Года два назад я планировал поехать в Иркутск на конференцию и для того чтобы подготовить доклад на тему «Образ Сибири в учебниках по РКИ», проанализировал несколько учебников, изданных в разные годы в Москве. Должен сказать, что информация о территории, составлявшей 60% бывшего СССР (а теперь в России и того более!) была непозволительно скромной...

Поймите меня правильно. Это не из желания кого-то покритиковать или побрюзжать по-стариковски. Я не против популярного в своё время в Китае лозунга «*Пусть расцветают*

все цветы!». Но очень хотелось бы, чтобы эти цветы не «пахли дурно». А это случается, когда за написание учебников, пособий, словарей берутся те, кто не только не представляет, что такое методика преподавания РКИ, но не имеет необходимых знаний по грамматике русского языка, а то и вообще не владеет русским языком на должном уровне.

Чаще всего это относится к каким-то случайным местным издательствам, но иногда этим грешат и солидные издательства, призванные стоять на страже норм русского литературного языка. И здесь, мне кажется, огромная недоработка редакторского корпуса некоторых издательств.

Какие требования, по моему мнению, следует предъявлять к издаваемой литературе по РКИ, а в свете объявленной в России борьбы за чистоту русского языка и вообще к учебной (и не только!) литературе.

Нет, да и не может быть в природе ни универсального, ни какого-то уникального учебника по обучению любому языку, так как различны цели обучения, контингент обучающихся и уровень их подготовки. Хотя можно допустить, что какой-то базовый учебник для начального этапа, который давал бы элементарные знания о языке, необходимые для дальнейшего изучения языка в любой сфере деятельности и был бы рекомендован к использованию на начальном этапе обучения, имеет право на существование.

Прежде всего, любой учебный материал по РКИ должен иметь своего адресата, чёткую структуру и систему подачи материала, создаваться в соответствии с методическими принципами преподавания РКИ. Особенно это относится к таким критериям, как строгий отбор лексического материала, соблюдение норм русского литературного языка и принципа коммуникативности: включаемые в учебный материал речевые образцы должны соответствовать реальному общению.

Не указывая конкретно на уже изданные учебники, хотелось бы привести несколько примеров. Открываем учебник, первые страницы. Обращение к студентам: «*Дорогие студенты! Вы хотите поехать в Россию или просто больше узнать об этой стране, о русской культуре и менталитете, но не знаете, с чего начать? С русского языка!*» Знакомство со страной, с языком начинаем с русского алфавита. Читаем: *Аа – Анкара, Бб – Берн, Вв – Вена... , Йй– Йемен, ... Цц – Цейлон* (почему-то среди названий городов вдруг страна и остров!). Нашлись, правда, российские названия для букв *Ии – Иркутск, Мм – Москва, ы – Крым, Яя – Ялта*. Как-то это мало имеет общего со знакомством со страной, её культурой.

Уже с первых страниц поражает обилие совершенно ненужной для общения в ближайшем будущем, а то и вообще, возможно, бесполезной лексики: *Вавилон, варвар, витамин, бар, баррикада, соус, хаос, хаки, хулиган, индивид, кактус, унисон, бандит, галоп, лагуна, панника, поза, царица ...* Ведь даже для фонетической отработки можно отобрать слова, которые войдут в активный словарный запас учащихся.

Здесь же читаем слова *вино, водка* – возможно автор решает фонетические задачи (хотя как можно в первый же день давать одновременно твёрдые и мягкие согласные!). Но дальше – больше: тут же *Водка и вино – это алкоголь, ром – это тоже алкоголь*, затем появляются *коньяк, виски, пиво, martini ...* Эти слова встречаются в упражнениях, даже в кроссворде. Коль скоро эти слова так активно повторяются, значит они должны войти в активный словарный запас: может быть, это поможет учащимся почувствовать специфику российского менталитета? А если этим учебником будут пользоваться в странах, где страсть к спиртным напиткам не в почёте?

Берём другой учебник, для взрослых. Очевидно, взрослым, изучающим русский язык, просто необходимы прямо с первых страниц такие слова, как *кактус, бумеранг, демон, фантом, бандит, казино, легион, манёвр, шик, клише, донна, нимфа, беж, пуп*, та же *водка* (причём, для иллюстрации звука [d], которого в этом слове вообще нет!), *пот, бот, викинг, варвар, хулиган, сноб, гуру...*

Автор учебника считает, что этим самым он формирует у иностранных учащихся пассивный словарный запас. Во-первых, между пассивным словарным запасом носителя языка и изучающего этот язык иностранца, как говорят в Одессе, (а сейчас и не только в Одессе!) две большие разницы. Во-вторых, о каком пассивном словарном запасе у начинающего изучать язык может идти речь: им бы справиться и сформировать активный словарный запас! В-третьих, все эти слова вряд ли необходимы иностранцам и в качестве пассивного словарного запаса.

Затем уж совсем непростительные некорректности: редуцированный гласный на месте безударных гласных обозначается как [a] вместо [ʌ], оказывается есть в русском языке такое образование женского рода, как *музыкантка* (когда-то И.С.Тургенев возражал даже против употребления слова *писательница*!).

Следование принципу коммуникативности предполагает обучению речевым образцам максимально приближенным к реальному общению. Трудно представить себе вне контекста такие диалоги: – Что это? – Это Рига. – Что это? – Это Крым.

А вот из того же учебника знакомство со странной семьёй, в которой одновременно *мама завтракает, её сын играет, папа отдыхает, а его брат ужинает ...*, и тут же ещё одна *мама смотрит телевизор, а её муж гуляет*. Побойтесь Бога: какая-то последовательность и логика в тексте должна быть! Текст, даже, или скорее, тем более, если он предназначен для обучения иностранцев – это не набор случайных фраз, взятых с потолка.

«Вы знаете, я считаю неприличным делать замечания людям, если они неверно говорят. Неприличным и пошлым. Ничего не поправляю. Всё переношу. Но вот “во сколько” вместо “в котором часу” или вместо “когда”, – тут она задохнулась от гнева и дальше произнесла по складам, – я вы-нес-ти не мо-гу»². Эти слова принадлежат замечательной русской поэтессе Анне Алексеевне Ахматовой.

Коллега по кафедре готовится к уроку. На столе лежит учебник. Читаю: *Урок 4. Сколько времени? А дальше весь урок, состоящий из упражнений на закрепление типа: Во сколько времени вы встаёте? Во сколько времени у вас начинаются уроки?* На моё замечание, что это безграмотно, что нельзя этому учить студентов, коллега отвечает: *Владимир Георгиевич, но ведь так говорят русские?*

Дорогие коллеги, русские ещё и не то говорят, особенно, когда выпьют! Но значит ли это, что мы должны этому учить своих подопечных, а тем более использовать подобные обороты в учебниках. Таким вещам они научатся и без нас, когда повстречаются с русской языковой действительностью. Вспоминаю случай из своей практики. Была у меня группа из 6 африканских студентов из Серра-Леоне: воспитанные, образованные – рафинированные интеллигенты. Сажу я в студенческом кафе, обедаю. Они подходят к столику, здороваются и, вежливо улыбаясь, спрашивают: «Вы уже пожрали?». Честное слово, я их этому не учил!

В соцсетях появляется очень много комментариев о том, что какой-то материал вызывает интерес у студентов. Приходят студенты ко мне на урок в приподнятом настроении. На предыдущем уроке смотрели мультфильм «Колобок». Очень понравилось. Спрашиваю, что запомнили: *Я от бабушки ушёл, я от дедушки ушёл!* Да, понравилось, да, интересно! Но обучение – это прежде всего знание, а не развлечение.

Часто, когда нам что-то не нравится в окружающей нас действительности, можно услышать такой приговор: *виновата система*. Но ведь система – это абстрактное понятие, система не существует сама по себе. Её составляют люди. А человек по своей сути существо, которое способно испохабить самую совершенную систему.

Сейчас говорят – *веяние времени*. Время тоже абстрактно. МЫ все составляем, формируем это понятие. Время зависит от того, как МЫ, каждый из нас, будем *«веять»*.

Ещё раз прошу простить меня за, возможно, резкие суждения. Но я обращаюсь ко всем, несущим миру богатство, выразительность, нежность и великолепие «великого и могучего» русского языка: давайте будем очень бережно и профессионально относиться к подготовке тех учебных материалов, которыми мы собираемся поделиться с нашими учениками.

Недавно узнал, что в Издательстве Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина вышло учебное пособие А.Н.Щукина «Основы учебниковедения в преподавании русского языка как иностранного»³. Хотелось бы верить, что издание «Пособия» поможет будущим авторам в подготовке более качественных учебных материалов по РКИ

Примечания

¹ Трушина Л.Б. Современный учебник русского языка для иностранцев и теория учебника // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сборник статей / сост. Л.Б.Трушина. М.: Изд-во «Русский язык», 1981. С. 3.

² Чуковская Л.К. Записки об Анне Ахматовой: в 3 т. URL: ru.wikipedia.org

³ Щукин А.Н. Основы учебниковедения в преподавании русского языка как иностранного: учебное пособие. М.: Изд-во Государственного Института русского языка им. А.С.Пушкина, 2017.

Budai V.G.,

Department of Russian language and literature, Ercis University,
Preparatory Cours, Kayseri, Turkey

TO THE QUESTION THE QUALITY OF TEACHING AIDS ON RKI

An important link in the formula of the teaching process: the teacher – textbook – student is the textbook. There is no and can not be in nature neither a universal nor unique textbook for teaching any language. Although it can be assumed that a basic textbook for the elementary course, which would give a basic knowledge of the language required for further study of the language and which could be recommended for use at the Preparatory Course, has a right to exist.

Now in possession of both, a teacher and students, the number of textbooks, manuals, various reference books, dictionaries published by special (and not only) publishers, a huge online resource. Unfortunately, the majority of educational literature created in isolation from the methodological principles of teaching RKI.

Key words: training, educational literature, quality, methodological principles.

Бурова Анастасия Евгеньевна,

Медицинская академия им. С.И. Георгиевского
(структурное подразделение) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И.Вернадского»,
podgot.otdel@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ ТАБЛИЦ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БИОЛОГИИ В ГРУППАХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются приемы работы с опорными таблицами на занятиях по биологии в группах довузовской подготовки. Представленные материалы апробированы в смешанных этнических группах иностранцев. Обращается внимание на особенности усвоения научной терминологии и формирование профессиональной речи на ранних этапах изучения предмета. На конкретных примерах показаны способы формирования навыков овладения научной речью от отдельного термина до составления кратких монологических высказываний.

Ключевые слова: довузовская подготовка, монологическое высказывание, обучение профессиональной речи, научная терминология, опорные таблицы.

Довузовская подготовка будущего студента-медика имеет ярко выраженную специфику, ввиду чего преподаватели сталкиваются с комплексом проблем. Уже через полтора-два месяца с момента изучения русского языка в программу для иностранцев включаются занятия по предметам: химии, биологии, физике. Это порождает в первую очередь коммуникативные трудности, поскольку предложно-падежная система находится еще в стадии усвоения. Слабое знание языка затрудняет общение с преподавателем и внутри группы.

Трудности психологического характера обусловлены тем, что еще не прошел основной этап адаптации к новым условиям жизни¹.

Еще одной проблемой является разный уровень знаний по биологии внутри группы. Преподавателю приходится приложить большие усилия для подбора учебного материала таким образом, чтобы он представлял достаточный интерес для хорошо подготовленных членов группы и не являлся труднодоступным для усвоения слабо подготовленными.

На занятиях преподаватель решает множество задач: психологических, коммуникативных, лингвистических, методических. Поскольку ему нужно формировать, развивать и совершенствовать механизмы речи, создавать и укреплять мотивацию к последующей медицинской деятельности, вырабатывать навыки профессионального мышления у слушателей подготовительного отделения, требуется целенаправленная, системная педагогическая и методическая деятельность².

На первых же уроках биологии перед преподавателем стоит несколько взаимосвязанных задач: ввести термины, использовать их в составе словосочетаний, предложений и затем в научном тексте. Формирование научного стиля речи нельзя откладывать на будущее. В первые же месяцы обучения закладывается прочный фундамент овладения речью, где важной составляющей является профессиональная речь.

Учебные материалы, которые подбирает преподаватель, должны соответствовать всем вышеуказанным целям и задачам³. Естественно, каждый специалист использует большое количество иллюстративного материала. Немаловажную роль в учебном процессе играют также опорные схемы и таблицы. С их помощью, ставя перед обучаемыми различные цели, преподаватель выполняет множество учебных задач: усвоение терминологии, установление грамматических связей в словосочетании и предложении, активизация научной лексики и построение монологического высказывания. Из опыта работы приводим примеры заданий, выполнение которых уже на первых занятиях ведет к достижению сразу нескольких целей.

Данное задание выполняется на одном из первых уроков по биологии. Оно предлагается для закрепления изученного на уроке материала. Его выполняют, опираясь на заранее прочитанный текст. Заполняя таблицу, слушатели дифференцируют различные виды углеводов, что способствует повторению и запоминанию терминологии. Затем задание можно усложнить, предложив еще раз, уже самостоятельно, заполнить таблицу по памяти. После этого с опорой на таблицу устно проговариваются предложения с использованием следующих грамматических конструкций: «Что – это что», «Что является чем». Выполнение этого задания не носит механического характера, поскольку требует осмысления и правильного употребления падежных форм.

Задание. Впишите в таблицу углеводы. *Фруктоза, крахмал, сахароза, рибоза, хитин, глюкоза, лактоза, дезоксирибоза, целлюлоза, мальтоза.*

Моносахариды	Дисахариды	Полисахариды

Примеры ответов: «*Фруктоза – это моносахарид*». «*Крахмал является полисахаридом*». «*Дисахариды – это мальтоза и сахароза*».

Таким образом, варьируя задания, мы добиваемся прочного усвоения учебного материала и работаем над формированием коммуникативной компетенции в научном стиле речи.

Опыт работы в смешанных группах показывает, что у обучающихся, языком-посредником которых является английский, выполнение заданий такого рода не вызывает особенных трудностей, поскольку терминология, основанная на латыни, им уже знакома. Трудности представляют лишь графическое, фонетическое и грамматическое усвоение терминов. Здесь мы часто сталкиваемся с проявлениями межъязыковой интерференции, например: при написании слова «рибоза» обучающиеся используют латинские буквы («рибоза»), а при произнесении терминов часто опускают окончание «а» в существительных женского рода («глюкоз, фруктоз»), что обусловлено особенностями английской грамматики, отсутствием родовой дифференциации у неодушевленных существительных.

С гораздо большими трудностями сталкивается арабская аудитория. Безусловно, научная терминология является в основном интернациональной, но графических трудностей у носителей арабского языка на порядок больше, поскольку нет ни малейшего сходства в алфавите, а написание слов справа налево. Однако в арабской аудитории эти трудности преодолеваются позитивными установками на коммуникацию и достижение результата.

Работа с таблицей в качестве опоры на разных этапах обучения во время довузовской подготовки целенаправленно усложняется, и таблицу можно использовать как схему для построения развернутого монологического высказывания. Это можно продемонстрировать на следующем примере.

При изучении темы «Внутренняя среда организма» даются понятия: эритроциты, лейкоциты, тромбоциты. Вначале термины вводятся с использованием иллюстративного материала, отрабатываются в словосочетаниях, отдельных предложениях, а затем на материале текста учебника. С целью закрепления и максимальной активизации материала урока предлагается ряд заданий с использованием таблицы. Опираясь на материал текста учебника, обучающиеся заполняют её разделы, что способствует повторению и запоминанию.

Задание. Заполните таблицу, используя текст.

Клетки крови	Строение	Где образуются	Сколько живут	Где разрушаются	Функция
Эритроциты (красные)	имеют форму двояковогнутого диска и не имеют ядра	в красном костном мозге	120 дней	в печени, в селезёнке	газообмен
Лейкоциты					
Тромбоциты					

Следующий этап работы значительно сложнее. Используя сделанную запись, обучающиеся самостоятельно создают монологическое высказывание, состоящее из нескольких предложений. Трудность заключается в необходимости правильно использовать предлоги, падежные формы, в делении высказывания на отдельные синтагмы. Примеры ответов: «**Эритроциты – это красные клетки крови. Они имеют форму двояковогнутого диска и не имеют ядра. Эритроциты образуются в красном костном мозге. (Они образуются в красном костном мозге). Эритроциты живут 120 дней. (Они живут 120 дней). И разрушаются в печени, в селезёнке. Их функция – газообмен. (Их функцией является газообмен)**». Таким образом, мы обучаем не только запоминать, но и использовать синонимичные грамматические конструкции.

При выполнении заданий такого рода обучающиеся на ранних этапах еще не проявляют свободное и самостоятельное владение терминологией, но к концу срока обучения уровень их знаний возрастает и задания становятся более сложными и разнообразными.

Разумеется, работа с таблицами – это только один из множества методических приемов, который способствует усвоению и систематизации профессиональной лексики. Однако, используемый в сочетании с другими видами заданий, он, на наш взгляд, является достаточно эффективным. Поскольку способствует структурированию текста, вычленению ключевой информации и ее успешному воспроизведению. В работе с таблицей активизируются все четыре вида речевой деятельности: письмо, говорение, чтение, аудирование. И это один из способов формирования навыков, которые необходимы для того, чтобы на первом курсе обучаемые могли воспринимать лекции по предметам в одной аудитории с носителями языка.

Примечания

¹ Иванов М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. СПб.: Нестор, 2002. С. 81.

² Лизунова И.И. Пособие по биологии для иностранных студентов и методы работы с ними // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». М.: РУДН, 2006. С. 64–69.

Burova A.E.,

Medical Academy named after S.I. Georgievsky of Vernadsky CFU

THE USE OF BASIC TABLES FOR TEACHING MONOLOGIC UTTERANCE IN BIOLOGY CLASSES IN PRE-UNIVERSITY TRAINING GROUPS

In the article methods of work are analysed with the reference tables on the biology lessons in the group of pre-university training. Presented materials are tested in mixed ethnic groups of foreigners. Attention is drawn to the peculiarities of the scientific terminology adoption and the formation of professional speech in the early stages of studying the subject. The ways of scientific speech formation are shown on the specific examples from a single term to summary monologic utterances.

Keywords: pre-university training, monologic utterance, training of professional speech, scientific terminology, reference tables.

Бусурина Екатерина Вадимовна,

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия,
kbusu@yandex.ru;

Куралёва Ирена Робертовна,

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия,
0307irena@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ АУДИРОВАНИЕ В ПРОГРАММЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена одному из самых сложных видов речевой деятельности – аудированию. Отмечается важность аудирования для реализации коммуникативного подхода в изучении иностранных языков и вместе с тем его недостаточная методическая разработанность и практическая реализация, особенно при обучении иностранцев научному стилю речи русского языка. Рассматриваются проблемы и задачи обучения аудированию иностранных студентов в группах инженерно-технического профиля на довузовском этапе обучения. Предлагаются методические материалы на основе аутентичных научно-популярных текстов.

Ключевые слова: аудирование, довузовская подготовка, научный стиль речи, инженерно-технический профиль обучения.

Основной задачей подготовительных факультетов и отделений является подготовка иностранных учащихся к учёбе в российских вузах. Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) на таких факультетах имеет свою специфику: обучение, как правило, начинается с нулевого уровня, русский язык имеет практическую направленность, в учебной программе значительное место отводится научному стилю речи в соответствии с профилем будущего обучения (языку специальности). По окончании программы довузовской подготовки иностранный студент должен овладеть русским языком в объёме, необходимом для общения в учебно-профессиональной сфере, быть готовым к учебной деятельности: слушать лекции, выступать на семинарах, читать учебную и научную литературу по специальности, конспектировать, писать учебно-профессиональные тексты и проч.

В Высшей школе международных образовательных программ (ВШ МОП) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого принята концепция обучения иностранных студентов научному стилю речи, по которой изучение элементов научного стиля начинается в первом семестре с третьей недели обучения. Подготовка ведётся в рамках технического, экономического и гуманитарного профилей.

Основные задачи занятий по научному стилю речи состоят в овладении общенаучной лексикой, ознакомлении с лингвистическими особенностями языка будущей специальности, формировании у иностранных граждан речевых умений в учебно-профессиональной сфере общения.

Однако несмотря на значительное количество часов, отводимых научному стилю речи в учебном плане занятий по русскому языку на программе довузовской подготовки ВШ МОП, в реальной жизни студенты-иностранцы испытывают огромные трудности в учебном процессе на первом курсе, сводящиеся прежде всего к сложности восприятия учебных лекций.

Речевое общение – это двусторонний процесс: порождение речи и её понимание; оно осуществляется соответственно двумя видами деятельности: говорением и аудированием, поэтому нельзя недооценивать роль аудирования наряду с говорением в процессе коммуникации. Одной из причин непонимания собеседника при общении является несформированность аудитивной компетенции. На сегодняшний день аудирование является наименее разработанным аспектом в методике преподавания иностранных языков, несмотря на то, что важность, и даже приоритетность аудирования перед другими речевыми умениями для освоения иностранного языка отмечалась уже давно¹.

Существующая практика показывает недостаточную сформированность навыков аудирования даже у иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. Подсчитано, что 93,5% иностранных студентов старших курсов российских вузов испытывают трудности при восприятии быстрой речи на русском языке².

В методической литературе аудирование рассматривается как цель и как средство обучения иностранному языку. Цель обучения аудированию определяется как владение умениями понимать на слух иноязычный текст, и «подразумевает под собой формирование определенных аудитивных навыков, умения общаться, понимать смысл однократного высказывания, выделять главное в услышанном, запоминать речевой материал, а также развитие речевых умений, слуховой памяти и реактивности, необходимых психических способностей для осуществления успешной коммуникации»³. Как самостоятельный вид речевой деятельности аудирование протекает при прослушивании различных объявлений, новостей по радио и телевидению, просмотре фильмов, прослушивании лекций и рассказов собеседника и др.

Как средство обучения иностранному языку аудирование способствует усвоению лексического состава языка и его грамматической структуры. При прослушивании текстов учащиеся овладевают звуковой стороной иностранного языка, его фонемным составом, интонацией, включая ритм и ударение – фразовое и логическое. Содержание аудиотекстов даёт возможность дальнейшего выхода в устную речь и обсуждения услышанного.

Итак, важность формирования и развития аудитивных навыков и умений у обучающихся очевидна. Однако методисты констатируют факт о том, «что такой ответственный вид речевой деятельности как аудирование не находит своей конкретной ниши в содержании обучения»⁴. Мы согласны с И.А. Гончар, что аудирование должно занимать в учебном процессе равное с другими видами речевой деятельности положение. Но, к сожалению, на сегодняшний день теория и практика обучения аудированию в области русского языка как иностранного остаются недостаточно разработанными, уроки по аудированию редко встречаются в сетке учебных планов, что закономерно ведёт к заметному отставанию аудитивных речевых умений инофонов⁵. Еще одной проблемой, касающейся обучения аудированию, является зачастую искусственный характер предлагаемого материала, тогда как для успешной тренировки способности слышать иностранную речь необходимо обращаться прежде всего к аутентичным аудиотекстам. Аутентичность учебных материалов по аудированию не только способствует наилучшему развитию аудитивных навыков и умений, но и обеспечивает реализацию ведущего принципа обучения иностранным языкам – коммуникативности, заключающегося в максимальном приближении учебного процесса к условиям реальной коммуникации⁶.

На фоне общего отставания аудирования по степени методической разработки и частотности обращения к нему в практике преподавания РКИ по сравнению с другими видами речевой деятельности, ситуация с аудированием в профессиональной сфере в рамках довузовской подготовки иностранных граждан представляется еще печальнее. Если обратиться к учебным пособиям по научному стилю, подготовленным коллективом авторов ВШ МОП, то мы с сожалением должны констатировать факт, что такому важному виду речевой деятельности, как аудирование, не отводится места. В данных пособиях представлены только аудиозаписи учебных текстов, с которыми работают на уроке, т.е. учащиеся имеют возможность прослушать запись текста, который они уже до этого полностью прочитали и проработали. Такое прослушивание едва ли можно соотносить с полноценным аудированием, поскольку оно не сопровождается заданиями на формирование аудитивных навыков, а доступность синхронных текстов до или во время прослушивания противоречит условиям реальной коммуникации и, соответственно, также не способствует формированию и развитию речевого умения воспринимать звучащий текст. А между тем, именно умение понимать на слух тексты научного дискурса является необычайно важным навыком для будущих студентов.

Лекции по предметам, проводимые на русском языке, на подготовительном факультете зачастую оказываются неэффективными, поскольку у студентов подготовительного факультета, во-первых, очень ограничен словарный запас, а во-вторых, лекции читаются в формате, приближенном к обычным вузовским лекциям, т.е. материал не отрабатывается в заданиях перед прослушиванием и после него.

Поэтому именно учебные аудиоматериалы на профессиональную тематику могут оказаться полезными для иностранных студентов, готовящихся учиться в российских вузах. Сейчас подготовлены так называемые пилотные материалы пособия по аудированию для студентов инженерно-технического профиля.

Пособие использует аутентичные видеоматериалы научно-популярного характера, рассказывающие о развитии научных идей и инновациях в инженерно-технических областях знаний.

Пособие состоит из разделов, каждый из которых основан на одном тематическом видеосюжете продолжительностью около пяти минут. Все видеосюжеты включают рассказ о каких-либо научно-технологических разработках (например, в сфере нанотехнологий, компьютерного моделирования, лазерных технологий), а также интервью со специалистами, занимающимися этими разработками.

Важной особенностью материалов пособия является то, что значительная часть аудиотекста каждого сюжета представляет собой неподготовленные (спонтанные) высказывания академического характера, которые отличаются от письменных текстов учебной литературы и, наоборот, оказываются приближены к устной научной речи, т.е. к аудиторным лекциям, сообщениям на семинарах и т.п.

Спонтанная академическая речь содержит в себе одновременно особенности научного и разговорного стилей. Материалы данного пособия показывают, что, с одной стороны, устная научная речь включает основные признаки научного стиля языка: обилие терминов, преимущественное использование отглагольных существительных (например, *проводит исследование* вместо *исследовать*, *находит применение* вместо *применяться*), частотность использования глаголов и конструкций страдательного залога, особые лексико-синтаксические конструкции, например, *при (каких условиях) происходит/наблюдается (что?)*, *(что?) обладает (какими свойствами?)* и т.д. С другой стороны, устная речь даже научного дискурса закономерно имеет некоторые характерные черты разговорной речи: лексические повторы, синтаксическая дробность и инверсия, использование разговорных слов и слов, образованных по разговорным моделям. Такие факторы могут затруднять и без того сложное восприятие звучащего научного текста, поэтому в пособии ведется работа, снимающая трудности, типичные как для научного, так и для разговорного стилей.

Пособие предназначено для учащихся и молодых специалистов инженерных направлений, в среде которых преобладает аналитический ход мышления. В связи с этим особое методическое внимание уделялось типологии заданий: большинство из них представляет собой задания также аналитического характера, например, выбрать правильный вариант, соединить синонимы (антонимы), вставить правильную форму слова, составить предложения по модели и т.п. Однако в каждой части пособия обязательно присутствуют творческие задания с выходом в устную коммуникацию: принять участие в дискуссии на заданную тему, придумать свой вариант чего-либо (проекта, изобретения, технологии) и рассказать о нём, участвовать в ролевых играх по данной теме и проч. Например, задание после работы с видеосюжетом об инновационном методе импульсной сварки: *Вы – учёный, разработавший метод импульсной сварки. Вы хотите получить патент на этот метод. Представьте патентной комиссии ваш метод, объясните, как он работает и в чём заключаются его преимущества.*

Работа с таким материалом, направленная на развитие навыков аудирования, готовит учащихся инженерно-технического профиля к слушанию лекций, участию в семинарах, мастер-классах, конференциях и прочих видах устной академической коммуникации. Восприятие текстов научного дискурса на слух является одним из важнейших умений для успешного обучения иностранных студентов в российских вузах, поэтому среди приоритетных задач программ довузовской подготовки иностранных граждан представляется создание профессионально ориентированных учебных пособий по аудированию, учебных комплексов, включающих полноценную работу над формированием аудитивных навыков.

Примечания

¹ Синькевич К.М. Разработка методической модели обучения пониманию иноязычной разговорной речи на основе современных видеофильмов // Вестник Костромского государственного университета. 2008. № 4. С. 345.

² Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 228.

³ Моисеенко О.А. Аутентичное аудирование как феномен иноязычного образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 28 (249). Вып. 32. С. 140.

⁴ Там же. С.138.

⁵ Гончар И.А. О средствах обучения инофонов аудированию (в аспекте РКИ) // International journal of Russian studies. Issue № 5 (2016/1). IJORS. http://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/gonchar.html (дата обращения: 05.09.2017).

⁶ Там же.

Busurina E.V.,

Peter the Great St.Petersburg Polytecnic University, Russia;

Kuraleva I.R.,

Peter the Great St.Petersburg Polytecnic University, Russia

THE PROFESSIONALLY ORIENTED LISTENING IN FOUNDATION PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENTS

The article deals with listening comprehension regarded as one of the most difficult language activities. The paper points at the importance of listening to support the communicative language teaching, and along with this reveals the low methodological development and practice of listening. Lack of listening practice appears more in teaching international students the scientific Russian language. The article addresses teaching listening within the engineering and technical studies of foundation programs. It describes training listening materials based on the authentic popular scientific texts.

Keywords: listening, foundation program, scientific language, engineering and technical studies.

Бусурина Екатерина Вадимовна,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия,
kbusu@yandex.ru;
Куралёва Ирена Робертовна,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия,
vkspb58@mail.ru

ПУТЕВОДИТЕЛЬ ПО ВУЗУ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ПОСОБИЕ ПО АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются проблемы адаптации иностранных студентов на самом раннем этапе обучения (начало довузовской подготовки). Представляется авторский путеводитель, который служит инструментом для комплексного решения адаптационных задач, а также является источником прикладных лингводидактических материалов. Использование путеводителя облегчает процесс адаптации иностранных студентов, дает им возможность участвовать в реальной коммуникации на русском языке с первых дней пребывания в России.

Ключевые слова: адаптация, довузовская подготовка, путеводитель.

В последние десятилетия одной из важнейших тенденций высшего образования во всем мире стала интернационализация образования – объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия¹. Особое место в процессе интернационализации образования занимает подготовка специалистов для зарубежных стран, чему уделяется отдельное внимание в современной системе высшего образования РФ. Несмотря на небольшую мировую долю экспорта образования в России, количество иностранных студентов в российских вузах растёт год от года, и научные прогнозы говорят о сохранении этой тенденции².

В свете интернационализации российского образования повышается актуальность ряда проблем, связанных с обучением иностранных граждан. Помимо вопросов, касающихся обучения русскому языку как иностранному, существует другой важнейший аспект деятельности – адаптация иностранных студентов к жизни и учебе в России.

В российской педагогической среде происходит активное обсуждение проблем адаптации, вырабатывается методология³, актуализируется проблематика (см., например, работы М.А. Ивановой, А.И. Сурыгина, И.О. Кривцовой, С.В. Булганиной, Л.В. Кобзевой, А.Н. Ременцова). Закономерно, что самое пристальное внимание на адаптацию иностранных студентов обращают на подготовительных факультетах и подготовительных отделениях российских вузов.

Процесс адаптации иностранных учащихся осуществляется на разных уровнях и включает разные виды адаптации: психологическую, социокультурную, климатическую, физиологическую, социально-психологическую, межкультурную, языковую адаптацию, – и сопряжен с большими психическими, эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками. Приоритет какого-либо вида (видов) адаптации зависит от многих факторов и меняется на протяжении различных периодов адаптации. Однако самые первые дни, недели пребывания иностранных учащихся в стране изучаемого языка ожидаемо оказываются наиболее напряженным адаптационным этапом, объединяющим все вышеперечисленные виды адаптации. В это время трудно переоценить поддержку преподавателей, тьюторов, оставшихся дома родных и друзей, доброжелательное отношение административных и прочих работников вуза, с которыми взаимодействуют иностранные студенты (например, работников миграционной службы, учебного отдела, службы охраны, столовой, гардероба и т.д.). Ведь на этом этапе даже элементарные социальные действия могут представлять трудность для иностранных студентов ввиду языкового барьера и существенных социокультурных отличий их родной страны от России.

Учебно-методическое пособие «Мы изучаем русский язык в Высшей школе международных образовательных программ» было разработано с целью облегчения самого трудного

этапа первоначальной адаптации иностранных студентов подготовительного отделения этой высшей школы (ВШ МОП). ВШ МОП является структурным подразделением Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

В основе данного учебно-методического пособия лежит принцип путеводителя. Однако если привычный путеводитель рассказывает о стране или городе, то эта книга посвящает основное внимание вузу, в который приехали учиться иностранные студенты, и непосредственно подразделениям вуза, работающим со студентами подготовительного отделения.

Пособие использует преимущественно родной язык студентов или язык-посредник, поскольку оно предназначено для использования иностранными студентами, только начавшими изучать русский язык. Но важной частью и отличительной особенностью структуры книги является наличие разговорника, сопровождающего информационные блоки. Работа с разговорником, построенном с учетом коммуникативных потребностей студентов и их минимального уровня владения русским языком, помогает иностранным учащимся, во-первых, принимать участие в актуальной для них реальной (не учебной) коммуникации на русском языке с первых дней пребывания в России и, во-вторых, приобретать и улучшать знания русского языка.

Материал пособия организован в три раздела:

1. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;
2. Высшая школа международных образовательных программ;
3. Ваши первые дни в Петербурге.

В первом разделе книги студенты получают информацию об университете, в котором они учатся. Данная информация дается в кратком виде и включает общие сведения об университете, его историю, вклад в науку и современное состояние вуза.

Также в первый раздел входит важная утилитарно-информативная часть путеводителя – план университетского кампуса с описанием расположенных в нем объектов.

План кампуса позволяет иностранным студентам не только ознакомиться с расположением университетских зданий, но и учит их пользоваться университетскими ресурсами: посещать мероприятия концертного зала на льготной основе, принимать участие в работе центра молодежного инновационного творчества «FabLab Политех», записаться в бассейн спортивного комплекса, посетить Историко-технический музей университета.

Второй раздел путеводителя посвящен ВШ МОП – структурному подразделению университета, в которое входит подготовительное отделение для иностранных граждан. Иностранные студенты знакомятся с подготовительным отделением и некоторыми международными службами университета в первый день занятий под руководством преподавателя русского языка. Экскурсия по ВШ МОП проходит на английском языке и направлена на то, чтобы сориентировать студентов в местонахождении и функциях различных служб и подразделений университета, которые взаимодействуют с иностранными студентами. Экскурсия по ВШ МОП и второй раздел путеводителя решают одну и ту же задачу – скорейшую адаптацию иностранных студентов к жизни и учебе в ВШ МОП. Но при этом путеводитель удобнее для студентов: к нему можно обратиться в любой момент и при этом получить информацию на родном языке. К тому же, путеводитель дает более полную информацию, чем экскурсия.

Но важнейшим преимуществом книги является наличие разговорников, подготовленных для каждой части второго и третьего разделов и организованных по принципу ситуаций общения. Материалы разговорников второго раздела охватывают типичные вопросы и проблемы, с которыми иностранные студенты могут обратиться в соответствующие службы университета. Например, часть «Учебный отдел» включает такие ситуации: «В какой я группе?», «Я пропустил занятия», «Я хочу изменить специальность/группу», «Я потерял студенческий билет», «Я потерял электронный пропуск». В каждом разговорнике даны возможные вопросы студентов и ответы работников служб, и наоборот. Все «реплики» приводятся на русском языке, с транскрипцией и переводом. Особое внимание уделено лексическому и синтаксическому оформлению учебного материала: используются принципы лексической

минимизации и синтаксического единообразия и простоты. Ситуации и их лексическое наполнение выявлялись путем опроса работников соответствующих служб. Ситуативный принцип организации материалов разговорника помогает студентам ориентироваться в книге, быстро находить нужную информацию уже в рамках определенной части; все ситуации общения второго и третьего разделов путеводителя вынесены в оглавление с целью упростить использование путеводителя.

Третий раздел путеводителя называется «Ваши первые дни в Петербурге» и рассказывает об объектах социальной инфраструктуры, находящихся в непосредственной близости к ВШ МОП, т.е. к месту учебы и проживания иностранных студентов, а также дает краткую социокультурную информацию о наиболее насущных для иностранных студентов сферах жизни в Санкт-Петербурге и в России вообще: например, о правилах безопасности жизни в большом городе, о работе общественного транспорта, о принятом денежном обращении, о правилах набора телефонных номеров и т.п. Данный раздел имеет следующие части: «Продуктовые магазины», «Покупки», «Транспорт», «Телефон», «Банк», «Денежные переводы и платежи», «Аптека», «Почта», «Салон красоты», «Спортивные клубы». Информация о каждой сфере сопровождается разговорником, тематическим словарем и фотографиями, помогающими студентам ориентироваться в визуальном ряде новой социальной среды.

Успешная социально-культурная адаптация иностранных студентов – залог их психологического комфорта в стране пребывания и важный фактор, влияющий на успешность обучения в российском вузе. Путеводитель по вузу обеспечивает иностранных студентов социально-культурной информацией как об учебном заведении, в котором они учатся, так и о городе, в который они приехали. Таким образом, книга подсказывает иностранцам путь к успешной адаптации в социокультурной и образовательной сферах.

Авторское учебно-методическое пособие «Мы изучаем русский язык в Высшей школе международных образовательных программ», разработанное в жанре путеводителя и снабженное разговорниками, является интегративным пособием, которое комплексно решает проблемы первоначальной адаптации иностранных студентов в новой социокультурной и образовательной среде, а также предоставляет материал для работы над приобретением и совершенствованием языковых навыков в таких видах речевой деятельности, как чтение и говорение.

Примечания

¹ Дударева Н.А. Интернационализация российской системы высшего образования: экспорт образовательных услуг (по материалам Всероссийского совещания проректоров по международной деятельности. Москва, 2009) // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. 2010. Вып. 1. С. 81–85.

² Шереги Ф.Э., Арефьев А.Л., Ключарев Г.А. Тюрина И.О. Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации (Прогноз до 2010 года и оценка тенденций до 2030 года). М.: Институт социологии РАН, Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015. 288 с.

³ Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Universitas. Журнал о жизни университетов. Т. 1. № 3. Эмпирические исследования. С. 33–47.

Busurina E.V.,

Peter the Great St.Petersburg Polytecnic University, Russia;

Kuraleva I.R.,

Peter the Great St.Petersburg Polytecnic University, Russia

UNIVERSITY GUIDE BOOK FOR INTERNATIONAL STUDENTS

The article deals with adaptation of international students at the initial period of their studies (at the start of the foundation program). The paper describes an original university guide book as an instrument for a comprehensive approach to adaptation issues and at the same time a source of the applied materials for language teaching. The use of the

guide book facilitates the adaptation process for international students and gives them a possibility to participate in real communication in Russian starting from the first days of their stay in Russia.

Keywords: adaptation, foundation program, guide book.

Бусурина Екатерина Вадимовна,

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия,
kbusu@yandex.ru;

Чуйкина Наталия Владимировна,

Таллиннский университет, Эстония,
natalia.tshuikina@tlu.ee

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В РЕАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются возможности использования многочисленных и вариативных случаев языковой игры для ускорения социокультурной и лингвокультурной адаптации иностранных студентов. Языковая игра является неотъемлемой частью современной лингвистической реальности, в том числе активно используется в базовой социокультурной среде (названия объектов инфраструктуры, уличная реклама). Понимание языковой игры на этом уровне не только облегчит адаптацию иностранных студентов уже на самом начальном этапе пребывания в новой социокультурной реальности, но и повысит мотивацию к изучению русского языка, поскольку работа с языковой игрой строится по принципу поисковой (квестовой) активности.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная среда, языковая игра, начальный этап обучения.

В последние десятилетия вокруг нас складывается «игровая» социокультурная среда. Мы окружены креативно измененными или вновь созданными на основе языковой игры словами и фразами, служащими названиями магазинов, ресторанов, кафе, брендовыми названиями, рекламными слоганами и т.д. Современный маркетинг включается в глобальные процессы и диктует использование языковой игры в различных сферах нашей жизни, связанных с необходимостью продать/купить товар. Описание подобных явлений встречается в научной литературе довольно часто¹, однако остается невостребованной возможность дидактического использования столь экспрессивно окрашенного языкового материала.

Иностранные учащиеся, готовые учиться в российских вузах, приезжают в Россию на долгий период. Проведенные исследования показывают, что на волне интернационализации российской системы высшего образования количество иностранных студентов будет только расти.² Среди насущных задач иностранных студентов не только изучение русского языка, но и успешная адаптация к иной культуре, иным социальным моделям и традициям в среде неродного для себя языка. В книге, посвященной в том числе описанию механизмов адаптации иностранных учащихся, А.И. Сурыгин писал о том, что «успешность взаимодействия учащийся – среда сильно влияет на успешность других взаимодействий студента»³. А можно ли совместить факторы «среда» и «язык» в педагогическом процессе? Каким образом процесс социокультурной адаптации учащихся в иноязычной среде посредством педагогических технологий может быть, во-первых, интегрирован в образовательный процесс и, во-вторых, превратиться в увлекательную игру? Как научить иностранца ощущать игровое начало окружающего его нового социокультурного пространства, одновременно помогая ему совершенствовать языковые компетенции, ведущие пока малыми шагами к владению русским языком на уровне носителя? Представляется, что обращение к материалу языковой игры в русской социокультурной среде может служить эффективным способом как обучения языку страны пребывания, так и формирования социальной компетенции (социализации, культурной адаптации) иностранных учащихся в условиях российской действительности.

Традиционно выделяется 4 формы адаптации: физиологическая, психологическая, социальная и культурная, – к которым в ситуации обучения вне родной страны добавляется

адаптация в образовательном процессе⁴. Рисуем предположить, что уровень физической и психологической адаптации заметно повышается в зависимости от успешности процессов социальной и культурной адаптации, по крайней мере, именно эти две формы адаптации могут быть управляемыми извне (преподаватель, сокурсники и т.п. могут стать проводниками в преодолении различных барьеров социально-культурного и языкового характера: культурный шок, языковой барьер). Лингвокультурная адаптация является лишь частью общей системы адаптации, и тем не менее ее значение трудно переоценить, поэтому языковые факты естественной среды целесообразно включать в арсенал методических и дидактических приемов⁵.

Восприятие языковой игры относится, конечно же, к языковым умениям высшего порядка, и все же процесс декодирования «игровых» смыслов названий объектов инфраструктуры можно начинать на любом этапе обучения.

Современная номинативная и рекламная «окружающая среда» демонстрирует приемы языковой игры, которые можно распределить на следующие группы:

1. Игра на переносном значении: *Море рыбы* (рыбный супермаркет), *Море чая* (сеть чайных магазинов), *Время есть* (название дорожного кафе на автостраде), *Важная птица* (производство куриных полуфабрикатов), *Хорошие новости* (сеть магазинов печати), *Смешные цены* (продуктовый магазин);

2. Стилизация под имена собственные: *Грузовичкоф* (грузовые перевозки), *Обойкин* (супермаркет обоев), *Едоша* (продуктовый магазин), *Мясославль* (производство мясных продуктов в Ярославле), *Колбаскин и Огурчиков* (продуктовый магазин);

3. Использование элементов дореформенной орфографии: *Интендантъ*, *Чеховъ*, *Парфюмеръ*. Такие названия встречаются регулярно и, хотя они не представляют интереса в методическом аспекте, целесообразно однократно обратить на них внимание для устранения потенциального недоумения иностранцев из-за нестандартной орфографии этих слов;

4. Стилизация под иноязычное слово: *Самбери* (магазин самообслуживания), *Лэ Борц* (ресторан), *Уютерра* (интерьерный магазин), *Читариум* (книжный магазин), *Лабиринтум* (центр научных экспериментов для детей), *Табакия* (магазин табачной продукции), *Оливия* (магазин оливковых масел), *Пивариум* (пивной ресторан);

5. Шарады и ребусы: *7Я* (сеть продуктовых магазинов), *ТриКотаЖ* (магазин трикотажной одежды), *§купка* (скупка), *ЯМайка* (печать на футболках), *Ме100* (кафе), *ДОСТАевский* (службы доставки еды), *НакаЧай* (чайная);

6. Редупликация: *Суши-Муши* (ресторан японской кухни), *Дочки-Сыночки* (сеть магазинов товаров для детей), *Ели-пили* (ресторан), *Бараиш-лаваиш* (ресторан кавказской кухни), *Шашлык-маишлык* (ресторан кавказской кухни);

7. Названия-шутки: *33-й зуб* (стоматологическая клиника), *Семь пятниц* (алкогольный супермаркет), *Смерть мужьям* (дорогой женский бутик), *Последний ужин* (магазин средств для борьбы с насекомыми).

Создание творческой, креативной обстановки в аудитории позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении, который ставится современными методистами во главу угла. Таким образом создается положительный социально-психологический климат внутри учебного процесса, что способствует более высокому уровню мотивации учащихся.⁶ Привлечение живого игрового материала позволяет наиболее эффективно моделировать реальные жизненные ситуации. О положительном значении интерактивного обучения написано немало, подчеркивается, что такая форма работы «снимает нервную нагрузку обучающихся, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий»⁷.

Выполнение всех заданий игрового характера, особенно на начальном этапе, должно проходить динамично, без углубления в детали. Представляется, что квестовая активность на материале игровых названий будет более эффективна, если остается некая недоговоренность, дающая возможность учащимся самостоятельно поразмышлять над названиями. Идеальный

вариант результатов обращения к языковой игре в социально-культурном окружении состоит в том, что студенты сами будут стремиться читать все вывески, рекламные слоганы, пытаться найти игровые приемы, и делиться своими находками в группе.

Предлагаем варианты заданий для начального уровня подготовки учащихся, который соответствует уровню владения русским языком основного контингента студентов подготовительного отделения.

1. Поиск соответствий разъединенных частей названий, основанных на популярном приеме рифмованной редупликации. Дополнительно можно обратиться к поиску внутренней формы игровых названий, попросив учащихся определить, например, какое из названий не относится к местам питания.

Найдите «убежавшую» пару. Скажите, какая из них, по вашему мнению, не называет место питания (кафе, ресторан, столовую и т.п.)

Суши-...	машлык
Дочки-...	муши
Бараш-...	сыночки
Шашлык-...	пили
Ели-...	лаваш

2. Поиск принципов использования/создания символов (например, внешнее сходство символа с буквенным обозначением), некириллических букв, измененной орфографии.

Как вы думаете, каким бизнесом занимается компания, которая называется «ДОСТАевский»? Обоснуйте свой выбор.

- А) доставка еды
- Б) книжный магазин
- В) ресторан

3. Обращение к внутренней форме игровых названий, поиск мотивации, на которой основано продуцирование названия. Игровые названия решают маркетинговые задачи: прежде всего, привлечение внимания потенциальных клиентов, но также в названии часто заложен рекламный посыл. Задания могут быть основаны на поиске такого рекламного инструмента.

Игровые названия часто “рекламируют” товары и услуги, представляя их разнообразие (большой выбор) или высокое качество. Разделите названия на две группы по этим рекламным характеристикам: «1001 сумка», «Море чая», «Важная птица», «Хорошие новости», «Максидом», «Ай-да-еда!», «1001 платье», «Непростоеда».

Большой выбор	Высокое качество
Море рыбы	Вещь!

4. Обращение к внутренней форме названий, соотносящихся в виде деятельности фирмы, предприятия.

Соедините названия компаний с их деятельностью. Объясните ваш выбор.

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| 1. «Белозубофф» | а. доставка еды |
| 2. «Зайди – увидишь!» | б. магазин обуви |
| 3. «ДОСТАевский» | в. ресторан |
| 4. «Читариум» | г. стоматологическая клиника |
| 5. «Таксовичкофф» | д. магазин оптики (очков) |
| 6. «Счастье есть» | е. такси |
| 7. «Едоша» | ж. магазин товаров для дома |
| 8. «Шаг навстречу» | з. книжный магазин |
| 9. «Максидом» | и. продуктовый магазин |

5. Игра «Почему так названы?». Дается название компании и сфера ее деятельности. Учащимся предлагается самостоятельно обнаружить элементы языковой игры, при этом важно стимулировать их творческую активность, рассматривать все предлагаемые студентами идеи. Скорее всего, правильный ответ в конечном итоге будет дан самим

преподавателем, но обсуждение вариантов может превратиться в увлекательную дискуссию, но в данном случае методически ценно именно размышление над вариантами, а не правильность ответа, поскольку творческая языковая деятельность студентов будет способствовать развитию «чувства языка». Для начального этапа отбираются наиболее «прозрачные» названия, использующие несложную лексику.

«Почему так названы?» Определите, что «рассказывают» нам следующие названия компаний. Информация о том, чем занимаются эти компании, поможет вам ответить на вопрос.

«Везёт» – такси;

«Максидом» – товары для дома;

«Зайди – увидишь!» – магазин оптики (очков);

«Смешные цены» – продуктовый магазин.

6. Названия-шарады. Для начального уровня подойдут шарады, основанные на звучании слов, записанных символами или цифрами («7Я», «Me100»), слитное написание слов названия («Непростоеда», «ВотОнЯ»), названия с иностранными словами («Bar-In», «КофеIn», «Casa del Мясо»), шарады с иллюстрациями («ТриКотаЖ» реклама магазина трикотажной одежды с изображением трех котов на вывеске магазина; «Удачная покупка» реклама товаров для дачи и строительства, на логотипе и вывеске буква У визуализируется отдельно), названия, использующие простую лексику («Чайкофский» торговая марка сахара).

Приведенные варианты и примеры заданий могут быть расширены и дополнены, поскольку языковая игра предоставляет широкие возможности для педагогического творчества. Использование заданий подобного типа, построенных на живом лингвокультурном материале, помогает иностранным студентам быстрее адаптироваться уже в самом начале пребывания в российской социокультурной реальности, а игровой характер материала стимулирует мотивацию к изучению русского языка.

Примечания

¹ Напр.: *Исянов К.Р.* Лингвистический анализ, типология и локализация отечественных и иностранных коммерческих названий: дис. ... к.филол.наук / ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет». Уфа, 2012; *Тортуннова И.А.* Формы прямой номинации и речевой игры в современных рекламных именах // НИР. Современная коммуникативистика. 2013. № 3. С. 57–62.

² См.: *Шереги Ф.Э., Арефьев А.Л., Ключарев Г.А. Тюрина И.О.* Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации (Прогноз до 2010 года и оценка тенденций до 2030 года). М.: Институт социологии РАН, Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015. 288 с.; *Авдомина Д.С., Бочкарёва Ю.В., Булганина С.В.* Проблемы адаптации иностранных студентов в российских ВУЗах [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033> (дата обращения: 06.09.2017).

³ *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001. С. 7.

⁴ *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. 5-6.

⁵ *Поморцева Н.В.* Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Российский ун-т дружбы народов. Москва, 2010. – 40 с.

⁶ *Самсонова Н.И.* Игровые технологии в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/34_VPEK_2012/Pedagogica/5_121326.doc.htm (дата обращения: 06.09.2017).

⁷ *Абабкова М.Ю., Леонтьева В.Л.* Игровые формы проведения семинарских занятий в мультикультурных группах как способ адаптации иностранных студентов // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. научно-методических трудов. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. С. 252.

Busurina E.V.,
Peter the Great St. Petersburg Polytecnic University, Russia;
Tshuikina N.V.,
Tallinn University, Estonia

THE LANGUAGE GAME IN REAL SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT AS A TOOL FOR INTERNATIONAL STUDENTS' ADAPTATION AND LEARNING MOTIVATION

The article deals with the way of using numerous and variable cases of the language game in order to speed up foreign students' sociocultural and linguocultural adaptation. The language game is an essential part of the modern linguistic reality, it is widely employed in the basic sociocultural environment (the names of infrastructure facilities, street advertising). Comprehension of the language game at this standard is not only to soothe the adaptation of foreign students in the new sociocultural environment, but also to boost their motivation to study Russian, as the working with the language game implements the principle of questing activity.

Keywords: adaptation, sociocultural environment, language game, basic level.

Бутенко Людмила Ивановна,
Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ)
имени М.И. Платова, Россия,
ruskaf@list.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ. ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЧАНЧУНЬСКОМ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ (КНР)

На примере сотрудничества российского и китайского вузов в области образования рассматриваются вопросы обучения китайских студентов, участников международной программы по энергетике, русскому языку, а именно языку специальности. Содержание языкового образования ориентировано на эффективное функциональное использование иностранного языка (русского) в различных сферах профессиональной и научной деятельности, делового общения и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: китайские студенты, русский язык, технический университет, язык специальности, технологии обучения.

Сотрудничество России и Китая в области образования и науки способствует увеличению спроса на специалистов со знанием русского языка и постоянному росту интереса к его изучению, в том числе в студенческой среде китайских вузов. С давних времён правительство Китая уделяло большое внимание изучению русского языка. Первая Школа русского языка появилась в Пекине 300 лет назад. В 50-е годы XX века после образования Китайской Народной Республики русский язык в качестве первого иностранного языка изучался во всех учебных заведениях страны: в начальных и средних школах, в вузах. В 1960-е годы русский язык практически прекратили изучать из-за сложных политических отношений между странами. В конце 1970-х годов постепенно восстановились дружеские отношения между СССР и Китаем. В 80-е годы прошлого столетия в Китае вновь пробуждается интерес к русскому языку, русской культуре. В 1981 г. при поддержке МАПРЯЛ (Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы) создаётся Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ), и начинается качественно новый этап в истории преподавания и изучения русского языка в КНР.¹

Партнерские взаимоотношения Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.И. Платова (ЮРГПУ (НПИ)) и Чанчуньского инженерно-технологического института (ЧИТИ, КНР) делятся уже более 15 лет. Успешным вариантом сотрудничества являются совместные образовательные программы. С 2006 года реализуется Соглашение в области подготовки магистров по направлению «Тепловые электрические стан-

ции» по модели «4+3». В настоящее время в китайских вузах пересматривается система преподавания русского языка в соответствии с современными потребностями рыночной экономики страны и тенденциями развития экономических, политических и культурных отношений между Россией и Китаем. Совместная программа направлена на обучение русскому языку студентов китайского вуза-партнера с помощью технологий дистанционного обучения и приглашения преподавателей ЮРГПУ (НПИ) для проведения занятий по русскому языку и чтения лекций по специальным дисциплинам, что позволит сделать процесс обучения более интенсивным и эффективным и решить проблемы удалённости вузов. В настоящее время 280 студентов первого, второго и третьего курсов энергетического факультета ЧИТИ изучают русский язык в качестве иностранного языка и языка получения специальности.

В Чанчуньском инженерно-технологическом институте (ЧИТИ) подготовка специалистов технического профиля традиционно осуществляется в соответствии с государственными программами и государственными стандартами высшего образования. Содержание языкового образования ориентировано на обеспечение у студентов способности к эффективному функциональному использованию иностранного языка, в том числе и русского в различных сферах профессиональной и научной деятельности, делового общения и межкультурной коммуникации. В связи с этим перед высшим учебным заведением стоит важная задача – подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих навыками и умениями профессиональной коммуникации на иностранном (русском) языке².

Преподаватели русского языка как иностранного вузов-партнёров строят свою работу в двух направлениях: реализация проекта дистанционного обучения РКИ китайских студентов и преподавание русского языка непосредственно в китайском вузе. Целью проекта «Разработка курсов дистанционного обучения русскому языку как иностранному для китайских студентов технического вуза» является языковая подготовка для обучения в российской социокультурной образовательной среде технического университета. Задачи проекта:

1. Организовать курсы дистанционного обучения русскому языку как иностранному для китайских студентов технического вуза.

2. Разработать учебное пособие «Русский язык в специальных целях. Энергетика».

3. Разработать русско-китайский словарь к учебному пособию «Русский язык в специальных целях. Энергетика».

4. Разработать тестовые задания к учебному пособию «Русский язык в специальных целях. Энергетика».

5. Провести виртуальные круглые столы: «Русский язык – язык науки, прогресса, дружбы», «Достижения науки и техники на службе экономики Китая и России» с формированием электронного сборника.

6. Провести видеоконференции по реализации проекта в рамках сотрудничества ЮРГПУ (НПИ) и ЧИТИ и перспективах развития проекта.

Известно, что методика обучения иностранным языкам в Китае отличается от европейской методики, в том числе и от российской, в которой система иноязычного обучения понимается как процесс активного взаимодействия обучающихся и обучаемых. В Китае на протяжении многих лет существовала методика, основанная на преобладании письменных форм обучения над устными формами, грамматико-переводных методов над коммуникативными методами.

В настоящее время в высших учебных заведениях Китая особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку в технических вузах. Под профессионально ориентированным обучением понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности. Термин «профессионально ориентированное обучение» используется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, направленного на чтение литературы по специальности, изучение профес-

сиональной лексики и терминологии, а в последние годы и на общение в сфере профессиональной деятельности.

Известно, что личностно-ориентированная модель современного образования даёт новые возможности для развития будущих специалистов в процессе обучения иностранным языкам в техническом вузе, позволяет пересмотреть технологии обучения, цели, задачи и содержание курсов «Иностранный язык (Русский язык)».

Современная методика преподавания иностранных языков отдаёт предпочтение тем технологиям, в которых студент выступает в роли активного субъекта учебно-познавательной деятельности. При этом групповые формы работ являются ведущими, развивающими умения и навыки коллективного взаимодействия на иностранном (русском) языке. Важно выделить использование учебных задач-ситуаций с различными развивающими функциями; диалогическую форму учебного взаимодействия; контекстно-проблемное изложение материала; методы комплексного анализа проблем профессиональной деятельности.³

Учебный процесс по русскому языку должен предполагать решение реальных или правдоподобно имитированных задач общения в сферах речевой деятельности, отвечающих профессиональным интересам обучаемых. Предлагается использовать систему упражнений, которые формируются из «инженерных» заданий типа *найдите на чертеже название детали, материал, допуски...*, *охарактеризуйте искажения поверхности на рисунке...*, а ответ предполагает применение определенной грамматической конструкции и определенной лексики. Такой комплекс упражнений не только помогает студенту овладеть языком специальности, но и приучает к постановке инженерных задач, к их вариантным решениям, к выбору и защите варианта – всё на русском языке.

Необходимо отметить важность работы по обучению монологической речи в китайской аудитории. На первом этапе (первый год изучения русского языка) закладываются первичные основы навыков устной монологической речи на материале вводных занятий. На данном этапе перед китайскими студентами ставится задача воспроизведения прочитанных микро-текстов (отдельных абзацев текста) с опорой на рисунки, схемы или план текста. С целью реализации поставленной на первом этапе задачи осуществляется работа по преодолению языковых трудностей, т. е. главное внимание уделяется условно-коммуникативным упражнениям. Данный тип упражнений реализуется в рамках следующих профессионально-речевых ситуаций: определение предмета, строение (структура) предмета, характеристика предмета по составу и т. д. Система упражнений включает задания по составлению общих и частных вопросов и ответов на них; на трансформацию предложений, замену высказываний на синонимичные конструкции и др. У студентов вырабатывается умение понимать содержание связного текста, ориентироваться в его общей структуре, воспроизводить по памяти содержание указанных абзацев.

На втором этапе (второй год обучения) главное место отводится упражнениям, направленным на выработку умения свёртывать чужое высказывание и развёртывать собственное, т. е. «синтетическим» упражнениям, по определению О.Д. Митрофановой. На выработку умений компрессировать предложенный текст направлена серия упражнений, включающих задание на определение темы текста, выделение главной, конкретизирующей и избыточной информации; постановку вопросов к предложениям, составление плана в форме вопросительных и назывных предложений; составление краткого и подробного конспектов и, наконец, передачу основного содержания текста с опорой на конспект или план.

Наиболее важным и сложным представляется третий этап (третий год обучения), в процессе которого у китайских студентов происходит формирование навыков порождения и развёртывания собственных высказываний. Достижению данной цели способствует система заданий с постепенным их усложнением (расширенный ответ на вопрос, логическое завершение высказывания, восстановление текста по опорным предложениям, пересказ аналогичного, специально составленного текста и др.). Учитывая коммуникативные потребности студентов в сфере учебно-профессиональной деятельности (широкое использование таблиц,

схем, диаграмм в курсе изучения физики, химии и других дисциплин), большое место на занятиях должно отводиться развитию навыков монологической речи с опорой на изобразительный материал.

Важным моментом в обучении языку науки является слушание. Для китайских студентов, обучающихся русскому языку как средству не только общения, но и получения специальности, слушание имеет первостепенное значение, ибо, во-первых, основную информацию они получают из лекций по специальным дисциплинам; во-вторых, усвоение иностранного языка (в данном случае русского языка) и развитие речевых навыков, особенно говорения, осуществляется главным образом через слушание; в-третьих, слушание сопровождается сложной мыслительной деятельностью, т.е. оно выступает активным мыслительным средством, с помощью которого осуществляется восприятие и понимание новых высказываний.

Большое внимание должно уделяться письму. Не вызывает сомнений необходимость развития умения записать услышанное, так как оно обеспечивает хранение информации, её прочтение и передачу в устной форме. Обучение языку специальных дисциплин на занятиях по русскому языку осуществляется для развития умения слушать лекции, записывать их, выступать на семинарах, читать литературу по специальности.

Опыт работы с китайскими студентами в вузах-партнёрах показывает, что при моделировании практического курса русского языка по языку специальности необходимо выявлять и изучать реальные коммуникативные потребности обучаемых, в том числе и профессиональные. Учебный материал должен максимально моделировать будущую профессиональную деятельность обучаемых; а на занятиях студенты обязательно должны включаться в процесс поиска значимых для них задач как языковых, так и профессиональных.

Примечания

¹ Пань Шугуан. Изучение русского языка в Китае // Высшее образование в России. 2006. № 12. С. 122–123.

² Хэн Пань, Бутенко Л.И. Учебный курс «Иностранный язык» и его роль в подготовке специалистов Китайской Народной Республики. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (Ч. 3). С. 149–152.

³ Бутенко Л.И. Педагогические особенности адаптации китайских студентов в учебном процессе технического университета: монография. Новочеркасск, 2009. 90 с.

Butenko L.I.,

Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)

REALIZATION OF THE PROGRAM OF PREPARING CHINESE STUDENTS FOR MASTERING PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS IN RUSSIAN LANGUAGE. FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN AT THE CHANGCHUN INSTITUTE OF ENGINEERING AND TECHNOLOGY (CHINA)

On the basis of Russian and Chinese universities cooperation in the field of education, the issues of teaching Russian to Chinese students, the participants in the International Energy Program, namely the professional language. The content of the language education is focused on the effective practical use of a foreign language (Russian) in various spheres of professional and scientific activity, business communication and intercultural communication.

Keywords: Chinese students, Russian language, Technical University, professional language, learning technology.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В докладе рассматривается проблема развития лексических и грамматических навыков у иностранных студентов экономических специальностей. Обучение может проходить более интенсивно при условии использования специально разработанных учебных материалов. При отборе данных материалов учитывается степень их лексической и грамматической наполняемости. Система лексико-грамматических заданий способствует достижению поставленной обучающей цели – переходу к самостоятельной работе с текстом профессиональной направленности.

Ключевые слова: русский язык, иностранные учащиеся, лексика, грамматика, интенсивное обучение, научный текст, экономическая терминология, система упражнений.

Язык экономической науки представляет собой сложное образование, включающее лексику, системно представленную терминологию, группы языковых средств, при помощи которых реализуется функция передачи информации. Обучение языку специальности происходит во время подключения механизмов всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма). Особое внимание уделяется письменным и устным монологическим высказываниям, оформленным в виде сообщений, резюме, выступления на семинаре и т.д.

Тексты экономической направленности характеризуются семантической, структурной целостностью, а также содержат необходимый коммуникативный потенциал. Под семантической целостностью понимается объединение в тексте смысловых частей, которые могут включать несколько блоков-абзацев. Структурная целостность рассматривает текст с точки зрения наличия в нем названия, введения, основной части и заключения. В профессионально ориентированном тексте присутствует основная и дополнительная информация, выделяются смысловые части, позволяющие составить план, тезисы, сворачивать и разворачивать информацию, структурировать текст.

Учебное пособие «Русский язык как иностранный: практикум»¹ представляет собой систематизированный комплекс лексико-грамматических, текстовых и речевых материалов для обучения русскому языку как иностранному студентов экономических специальностей. Цель пособия – оказать помощь иностранным студентам в овладении языком специальностей «Мировая экономика», «Экономическая теория», «Менеджмент». Пособие соответствует программным требованиям факультета международных отношений Белорусского государственного университета (Типовой программе). В пособии представлены тексты и микротексты, разработаны предтекстовые и послетекстовые задания для формирования лексико-грамматических и коммуникативных навыков и умений, а также материалы для самоконтроля (тестовые задания). В пособии соблюдается методический принцип предъявления языкового и речевого материала с учётом нарастания трудностей.

Большое внимание в пособии уделяется подязыку экономики, в частности формированию терминологической базы учебно-профессионального общения. Приведем пример предтекстовых заданий к тексту «Экономика».

- **Прочитайте ключевые слова и выражения. Переведите их на родной язык.**

Экономика, определение, обеспечение, распределение, использование, потребление, обеспечение, товар, услуга, благо, доход, цена.

- **Понятны ли вам значения данных слов на английском языке?**

Economics, definition, security, distribution, use, consumption, software, product, service, benefit, income, price.

• **Прочитайте однокоренные слова, поставьте к ним вопросы. Составьте словосочетания.**

Экономика, экономический, воздействие, воздействовать, товарное, возникать, возникновение, собственность, собственник, коллектив, коллективный.

• **Посмотрите в словаре значения слов с элементами макро- и микро-**

Микроскоп, микрон, микробиология, макрокосмический, макроэкономика, микроэкономика.

• **Подберите синонимы к следующим прилагательным. Составьте предложения.**

Обширный (регион), сознательное (воздействие), сложный (закон), единая (система), отдельный (собственник).

• **Назовите глаголы, от которых образованы данные причастия. Составьте предложения.**

• *Используемый, построенный, произведенный, соответствующий, существующий.*

На завершающем этапе работы с текстом присутствуют следующие задания:

• *Ответьте на вопросы, опираясь на информацию текста.*

• *Найдите в тексте примеры – предложения с разными способами выражения предиката. Прочитайте их. Составьте предложения по аналогии.*

• *Просмотрите текст еще раз. Закончите высказывания.*

• *Прочитайте высказывания. Найдите высказывания, тождественные данным.*

• *Проверьте себя. Выполните тест.*

• *Расскажите вашим товарищам по группе об экономической науке. Ответьте на их вопросы.*

• *Запишите самые интересные вопросы.*

В процессе работы с учебным материалом будущие экономисты получают новые знания, приобретают навыки и умения, формирующие их профессиональную компетенцию. В результате систематической работы студенты должны будут уметь формулировать высказывания на русском языке письменно и устно, аргументировать свою точку зрения, обосновывать логически свои аргументы и суждения, анализировать информацию, трансформировать высказывания, комментировать и резюмировать материалы.

Работа с пособием также предполагает развитие рецептивных и продуктивных речевых умений на уровне студенческого социума: высказать свое мнение по обсуждаемой экономической проблеме, подготовить выступление, составить аннотацию, статью на экономическую тему. Приведем примеры заданий к текстам «Ресурсы», «Факторы производства», «Бизнес-план».

• *Подготовьте монологическое высказывание на тему «Факторы производства».*

• *Составьте диалог-расспрос, объединив информацию текстов «Ресурсы» и «Факторы производства».*

• *Составьте аннотацию текста, выделив ключевые слова.*

• *Запишите 5–6 ключевых вопросов к тексту.*

• *Задайте вопросы товарищам по группе.*

• *Составьте план текста в форме назывных предложений (номинативный план).*

• *Передайте содержание текста по плану.*

• *Расскажите о том, что представляет собой бизнес-план.*

• *Подготовьте письменное монологическое высказывание-рассуждение, используя средства организации текста – рассуждения.*

Систематическая работа с пособием позволит иностранным студентам составлять различные виды планов текстов, структурировать информацию, более свободно ориентироваться в информационных материалах по специальности, ускорит понимание сложных лекционных курсов.

Учебный материал пособия ориентирован на формирование у иностранных студентов навыков и умений работы с текстом профессиональной направленности, способствует усвоению профессиональной лексики и терминологии в пределах обозначенных тем, пополнению пассивного словаря будущего специалиста в области экономики. Работа с пособием развивает навыки продуцирования монологической и диалогической речи в ситуациях, предполагающих высказывание собственного мнения, оценку фактов с рассуждением и приведением аргументов.

Учебный материал пособия может быть использован также для проведения ролевых игр, тренингов для иностранных студентов, считающих русский язык родным.

Примечания

¹ *Вариченко Г.В.* Русский язык как иностранный: практикум / Г.В. Вариченко, В.А. Астапенко, В.В. Проконина. Минск: БГУ, 2015. 84 с.

Varichenko Galina V.,
Senior Teacher of the Belarusian state university, Minsk, Republic of Belarus;
Prakonina Vera V.,
Teacher of the Belarusian state university, Minsk, Republic of Belarus

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE FOR FUTURE ECONOMISTS

The report is addressed to the problem of lexical and grammatical skills of the foreign students of economic specialties. Training can be more intensive when it is used with specially designed training materials. During the selection of these materials the degree of lexical and grammatical filling is taken into consideration. The system of lexical and grammatical assignments promotes the fulfillment of the training objectives – transition to independent work with the professional orientation text.

Keywords: Russian language, foreign students, vocabulary, grammar, intensive training, scientific text, the economic terminology, the system of exercises.

Варламова Ирина Юрьевна,
Будильцева Марина Борисовна,
Пугачев Иван Алексеевич,
Российский университет дружбы народов, Россия
varlamova60@mail.ru, budilceva51@bk.ru, pugachev-ivan@mail.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ И ИНТОНИРОВАНИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ И В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В статье доказывается необходимость систематической работы над произношением и интонацией на этапе перехода обучения иностранных студентов от уровня В1 к уровню В2. Проведенный авторами анализ фонетических ошибок учащихся 1 курса, обусловленных прежде всего интерференцией, дает основание для составления лексико-грамматического минимума, используемого в работе по преодолению фонетических трудностей на занятиях по РКИ и Культуре русской речи с применением лингвоориентированной методики.

Ключевые слова: обучение произношению, интерференция, интернационализмы, лингвоориентированная методика, РКИ, культура речи.

Как известно, оптимальных результатов в постановке произношения можно достичь на начальном этапе обучения, когда каждое новое слово усваивается в комплексе звуко-буквенного оформления, лексического значения и функционирования в конкретном тексте.

На последующих этапах трудности корректировки связаны с нейролингвистическими факторами порождения речи, поскольку студенты, обладающие некоторым лексико-грамматическим потенциалом для относительно свободного построения высказывания, но не имеющие доведенных до автоматизма произносительных навыков, не успевают соотнести форму и смысл фразы в процессе говорения или аудирования. Многие учащиеся, как правило, могут сосредоточиться либо на произносительной, либо на содержательной стороне текста.

Практика показывает, что после обучения по программе I Сертификационного уровня далеко не все иностранные студенты полностью преодолевают трудности произношения русских звуков, сохраняя сильный акцент и допуская серьезные ошибки, ведущие к непониманию или к искажению смысла высказывания. Поэтому на среднем этапе при обучении русскому языку как иностранному и при знакомстве с орфоэпическими нормами русского языка на занятиях по культуре речи работу над артикуляцией и интонацией следует продолжать, обязательно основываясь на принципах лингвоориентированной методики, которая дает возможность определить причину отклонений и найти оптимальные способы их устранения¹.

Преимуществом в обучении (между этапами обучения, между отдельными аспектами обучения и дисциплинами) является одним из основополагающих принципов отечественной методики преподавания РКИ. На основном этапе в качестве учебного фонетического материала используется, с одной стороны, лексика и синтаксические конструкции, наиболее употребительные в учебно-профессиональной сфере (модуль по научному стилю, модуль по научному дискуссионному общению), а также в социокультурной сфере (модуль по общему владению языком, курс по культуре русской речи), с другой стороны – наиболее продуктивные модели словообразования и словоизменения.

Анализ и систематизация фонетических ошибок иностранных учащихся 1 курса бакалавриата технических и естественнонаучных специальностей показал, что значительная их часть обусловлена прежде всего интерференцией, которая, по мнению многих фонетистов, «является основным, длительно действующим, дестабилизирующим произношение иностранцев фактором, зависит от большего или меньшего различия артикуляционных баз, фонологических и просодических систем контактирующих языков»². Поэтому эффективный процесс обучения русскому произношению на любом этапе невозможен без учёта типологических характеристик родного языка студентов или языка-посредника. С другой стороны, сохраняются ошибки, связанные с типологическими особенностями русского языка.

Так, отсутствие во многих языках свойственной русскому оппозиции по твердости-мягкости приводит к ошибкам в русской речи носителей почти всех языков. Например: отсутствие необходимой мягкости (*му[зэ]й, [тэлэ]видение* (исп., англ.)) или, наоборот, произношение мягкого [ж'] в интернационализмах (*ре[ж']им, [ж']илет, [ж']ест* (франц.)); полумягкое произношение согласных; произнесение гласных, обозначающих мягкость предшествующих согласных, как йотированных или как дифтонгов (англ.). Большие затруднения у иностранцев вызывает также фонологически значимая мягкость в абсолютном конце слова, отсутствие которой может привести к неразличению лексических единиц или словоформ, например: [*прибыл – прибыл*'], [*говорит – говорит*'].

При обучении иностранных студентов орфоэпическим нормам русского языка на занятиях по научному стилю и культуре речи следует обратить внимание на то, что в словах интернационализмах букве Е может предшествовать как мягкий, так и твёрдый согласный: *компе[т']енция, [д']емонтаж, типо[т']енуза, [р']епродукция, компли[м']ентарный, т[р']енинг, дизай[н']ер – [т]ест, кон[т]ейнер, резю[м]е, [д]ельта, мо[д]ель, д[р]есс-код, ска[н]ер*. Дополнительной трудностью является то, что иногда даже в однокоренных словах могут наблюдаться различия в произношении согласных: *типо[т']еза – типо[т']етический, [д]екор – [д']екорация, [д']екоратор*. Кроме того, в речи иностранцев ошибка в произноше-

нии согласного перед буквой Е может сопровождаться неправильной постановкой ударения, вызванной звуковой интерференцией: *инспектор, метод, инвестор*.

Ошибки в произношении мягких согласных вызывают нарушения в произношении вокалических сочетаний, а также звуковых последовательностей с [j – i], определяющих одну из специфических черт русской артикуляционной базы. В методической литературе они условно обозначаются как *та-тя-тья-тия-тия-тиа-тиа-тай-тай-таи*, например: *гроза́ – грозя́ – друзья́ – зия́ть – анестези́я – азиа́т – вези́ отца́ – за́йка (хозяйка) – моза́ика (хозяйин) – заи́ка, взаимный*³. Усвоение этих звуко сочетаний особенно актуально при обучении иностранных учащихся произношению и различению ударных флексий в словоформах существительных, прилагательных, числительных, местоимений, глаголов типа: *лекции – лекций, музеями, геологией, новый – новые, новая, новое, читаете – читайте* и т.д.⁴. На занятиях по русскому языку и культуре речи работа над произношением флексий сочетается с обучением акцентологическим нормам в существительных женского рода на **-ИЯ**: *адапта́ция – адапта́цией, информа́ция – информа́цией, индустри́я – индустри́ей*.

На среднем этапе обучения в русской речи иностранных студентов остаются ошибки, связанные с произношением глухих и звонких согласных. Например, неразличение [П-Б]: *[п]есплатный* (порт.); [С-З], [Ш-Ж]: *сра[с]у, у[ш]е*, (исп.), [К-Х]: *те[к]нологический* (исп., порт., франц.); [Г-Х]: *анало[х]ия* (исп.). Для носителей всех языков характерно отсутствие оглушения согласных в конце слова (особенно у франкофонов): *га[з], ку[б], ко[д], ю[з], бага[ж], мето[д], синте[з], монта[ж], прогно[з], алма[з], перио[д], диало[г], анали[з]*, а также отсутствие ассимиляции согласных по глухости/звонкости в начале, внутри слова и на стыке слов: *трениро[в]ка, поса[д]ка, бли[з]кий, жи[д]кость, нагру[з]ка, обра[з]цы, пре[д]положение, ре[з]кий, сле[д]ствие, сре[д]ство, произво[д]ство, тру[б]ка, бе[з] ключа, по[д] столом, и[з] камня, [в] статье, на[д] полем, вокруг[г] планеты, пере[д] стартом, [в] процессе; во[к]зал, про[с]ба, э[к]замен, э[к]земпляр, о[т] безграмотности, [с] договором, [к] двум часам*. Особенно важно продолжать работу над оглушением/озвончением согласных на стыке слов, т.к. отсутствие данного навыка может привести не только к ошибкам в произношении, но и к затруднениям в восприятии и идентификации знакомой лексики в речевом потоке при аудировании.

Проблемы с вычленением и распознаванием в процессе аудирования уже изученной лексики могут также быть вызваны тем, что в речи иностранных студентов 1-2 курсов часто сохраняются ошибки в произношении сочетаний согласных, которые встречаются только в русском языке. Типичные ошибки: отсутствие ассимиляции в буквосочетаниях СЧ, ЗЧ (*[сч]итаю, зака[зч]ик*), СШ, ЗЖ (*вы[сш]ий, по[зж]е*); чтение непронизносимых согласных в буквосочетаниях ЗДН, СТЛ, ВСТВ, СТСК и т.п. (*по[здн]о, сча[стл]ивый, чу[вств]о, раси[стск]ий*); гласные вставки [и]/[ы³] в консонансах -пр-, -тн-, -дн-, -кщ-, -стн-, -ств-, -взр-, вдр-, -спл-, -стр-, -встр- и т.п. (*позд[и]но, в[ы³]друг, большин[ы³]ство*); паузы хезитации или гласные вставки перед подобными сочетаниями (*[э]стратегия*), а также выпадение срединного или конечного согласного элемента (*в[ср]еча*).

Как уже отмечалось, кроме фонетических ошибок, связанных с типологическими особенностями русского языка, в речи студентов среднего этапа обучения присутствуют ошибки произношения русских согласных, связанные с влиянием родного языка (языка-посредника). Например, для испаноговорящих студентов это⁵: а) смешение [Б] и [В] внутри слова, чаще в интервокальной позиции: *забы[б]ать* (забывать), *о[в]а* (оба), а также после некоторых согласных: *д[б]а* (два), *бук[б]а* (буква); б) произношение интернационализмов, близкое к звучанию соответствующих слов в родном языке: *[с'ико]лог* (психолог) – ср. исп. *[sikoólogo] (psicólogo)*; *[сэудо]ним* (псевдоним) – ср. исп. *[seudónimo] ((p)seudónimo)*; *[эстад'иум]* (стадион) – ср. исп. *[estadio] (estadio)*; в) произношение согласного [С] в начале слова перед согласными П, Т, Ф, П', Т', Ф' и др. с добавлением «вокального» элемента: *[э]спросит, [э]страна, [э]станция*; г) произнесение согласного [Н] на месте [М] в конце слова с ударением на последнем или предпоследнем слоге: *[натон]* (потом); *[разун]* (разум); д) ассимиля-

ция носовых по месту образования: *ко[м]верт (конверт), и[м]вариант (инвариант)*. Для англоговорящих студентов характерна аспирация русских согласных в начальной позиции в ударном слоге, замена русского [x] английским [h] или [k].

В условиях расширения коммуникативных возможностей иностранных учащихся, с одной стороны, и необходимости поддерживать мотивацию к обучению произношению, с другой, на основном этапе обучения корректировка слухопроизносительных навыков производится не столько на уровне слова, сколько на уровне словосочетания, предложения и целого текста, т.е. с обязательным выходом в речь. В речевом потоке при слитном произнесении слов у большинства иностранных студентов отсутствует нормативное [Ь] на месте буквы **И** на стыке слов после твердого согласного (*компьютер-[u]-сканер*); после предлогов и приставок, оканчивающихся на твердый согласный (*без-[u]спользования, из-[u]нженерной академии, меж[u]нститутский*); в сложных словах, первая часть которых оканчивается на твердый согласный, а вторая начинается с буквы **И** (*пред[u]нститут, гос[u]нспекция*).

Расширение лексического запаса на данном этапе требует продолжения работы над редуцией безударных гласных. Типичные ошибки носителей всех языков – слабая редуция, неразличение степеней редуции, иногда ее полное отсутствие, особенно при произношении незнакомых и малознакомых слов, а также слов-интернационализмов, составляющих основу общенаучной лексики и терминологии: *к[о]нструк[о]р, эк[о]логия, антр[о]п[о]л[о]г, вект[о]р, р[е]зульт[а]т, м[о]д[е]ль, к[о]мп[о]н[е]нт, гип[о]т[е]за, тра[е]ктория, к[о]эффици[е]нт, р[е]гулярный*. Подчеркнем, что интернационализмы требуют особого внимания, так как приоритетным направлением обучения языку на среднем этапе является научный стиль, а также речевая культура в учебно-профессиональной и деловой сферах.

Интерференцию необходимо учитывать не только при работе над звуками и ритмикой, но и при обучении интонации, так как интонационная интерференция является наиболее устойчивой⁶. Интонационные отклонения могут приводить к серьезным затруднениям в понимании смысла устного высказывания, к нарушениям речевого этикета, поскольку интонация русского языка является смыслоразличительным и эмоционально-стилистическим средством.

Типичными ошибками в этой области являются: а) произнесение повествовательного предложения с восходящей интонацией (англ., франц.); б) неверное выделение логического центра (темы и ремы) в повествовательном предложении, неразличение акцентно выделенного слова в синтагме (англ., франц., исп.); в) использование ИК-3 или ИК-4 с интонационным центром на последнем слове независимо от типа и логического центра вопроса, отсутствии ИК-2 в специальном вопросе (исп.); г) произнесение специального вопроса с ИК-3 (вместо ИК-2) с понижением тона в постцентре; д) восходящий или ровный тон вместо понижения в постцентральной части общего вопроса (англ.); е) искажение интонации в предложениях с однородными членами, в частности, «перенос» типичной для испанского языка интонации перечисления на русское аналогичное предложение: каждый компонент «цепочки» однородных членов, кроме предпоследнего, произносится с понижением тона, а на предпоследнем интонация резко повышается, после чего следует переход к ИК-1 в конце предложения.

Необходимо учитывать, что интонационные ошибки по-разному влияют на смысл высказывания. Несущественные для коммуникации, функционально (коммуникативно) незначимые⁷, или фонетические⁸, отклонения, когда нарушается недифференциальный признак интонационной единицы, не приводят к искажению смысла. К ним относится, например, слишком высокое начало синтагмы и нисходящий тон в предцентральной части ИК-1, использование более высокого регистра для выражения удивления в русской речи англоязычных учащихся. Существенные для коммуникации, функционально (коммуникативно) значимые, или фонологические, отклонения, связанные с нарушением дифференциальных признаков интонационной единицы, ведут к изменению значения, коммуникативного типа и эмоциональной окрашенности высказывания. К ним относятся, например, ошибки в акцентном вы-

делении того или иного слова в синтагме, что может изменить смысл в высказывании. Восходящая интонация в повествовательном предложении или, наоборот, отсутствие повышения тона в общем вопросе изменит коммуникативный тип высказывания, т.к. интонация здесь является основным средством выражения вопросительности. Необходимо добиваться резко-го повышения тона на гласном центра, а также уделять серьезное внимание формированию навыка правильного выделения логического центра в общем вопросе с ИК-3, поскольку данный навык важен для осознания зависимости реплики-ответа от места интонационного центра в вопросе. Работа в этом направлении должна содержать элементы сопоставления типов интонации в русских предложениях и соответствующих им предложениях родного языка.

Для вербальной реализации широкого круга простых и сложных интенций при решении коммуникативных задач в рамках уровня В2 иностранцы должны владеть всеми интонационными конструкциями (в том числе ИК-5, ИК-6, ИК-7 в эмоционально-оценочных предложениях), а также адекватно их воспринимать. Поэтому на данном этапе обучения необходимо принимать во внимание, что в звучащем предложении, с одной стороны, одна и та же ИК может выражать разные значения, т.е. быть многозначной (например, ИК-3 – общий вопрос, переспрос, незавершенность, вежливая просьба), с другой стороны – средствами выражения одного и того же значения могут быть разные ИК, находящиеся в отношениях синонимии (например, ИК-1/2 – завершенность; ИК-3/4/6 – незавершенность; ИК-5/6/7 – оценка). При этом следует учитывать, что интонационные синонимы так же, как синонимы других языковых уровней, в рамках общего значения могут передавать смысловые, эмоциональные и стилистические различия, и выбор типа ИК или её реализации не случаен. Он определяется условиями коммуникации (стилистическая окраска ИК), намерениями говорящего (дополнительные смысловые оттенки ИК), отношением говорящего к высказываемому или собеседнику (дополнительные эмоциональные оттенки ИК или их отсутствие). Неправильный выбор ИК может привести к актуализации нежелательных или неуместных в речевой ситуации субъективно-оценочных значений. Следовательно, при выборе интонационных средств иностранцы должны понимать, какие из них могут привести к добавлению эмоционально-стилистических различий, совместимых в одном контексте, а какие – к появлению значений, несовместимых в одном контексте, и, как следствие, к изменению смысла, нарушению коммуникативной целостности высказывания и срыву коммуникации⁹.

Снятие проблем, связанных с сохранением акцента на уровне слова, предложения и текста невозможно без разработки и выполнения специальных заданий, основанных на сопоставительном анализе особенностей произношения, ударения и интонирования в русском и родном языках учащихся. Данный вид работы, весьма важный на этапе активного изучения научного стиля и культуры речи, может стать эффективным при условии владения ведущего занятия преподавателем иностранным языком и использования соответствующих заданий, записанных на магнитофон.

Таким образом, преемственность предполагает продолжение целенаправленной и систематической работы по устранению произносительных ошибок, вызванных прежде интерференцией, и по формированию устойчивых навыков произношения и интонирования.

Примечания

¹ Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография. М.: РУДН, 2016. 483 с.

² Сорокина Е.В. О становлении слухопроизносительных навыков студентов-иностранцев при обучении их русскому языку // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2002. С. 98–103.

³ Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). М.: Изд-во РУДН, 1992. 160 с.

⁴ Логинова И.М. Лингводидактическое описание современной русской орфоэпии // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. № 3. С. 50–55.

⁵ Будильцева М.Б., Новикова Н.С. Интерференция и сопоставительный аспект в преподавании курса «Русский язык и культура речи» студентам-иностранцам // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2013. № 2. С. 129–135.

⁶ Вишневецкая Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): дис. ... д-ра филол. наук / СПбГУ. СПб., 1993. 481 с.

⁷ Ганиев Ж.В. Немецкий акцент в русской речи // Русский язык для студентов-иностранцев. Вып. 10. М.: Высшая школа, 1971. С. 20.

⁸ Логинова И.М. Экспериментально-фонетическое изучение явлений звуковой интерференции при обучении русскому произношению / И. М. Логинова // Фонетические исследования в целях обучения иностранных студентов русскому произношению. М.: УДН, 1977. С. 48–58.

⁹ Варламова И.Ю. Интонационная синонимия и формирование перцептивных интонационных эталонов у иностранных студентов // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: Языки и специальность». 2011. № 1. С. 50–55.

**Irina Yu. Varlamova,
Marina B. Budiltseva,
Ivan A. Pugachev,**
Peoples' Friendship University of Russia

CONTINUITY IN THE FORMATION OF PRONUNCIATION AND INTONATION SKILLS IN THE MIDDLE LEVEL OF THE STUDY RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND “THE RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE” COURSE

The article proves the necessity of systematic work on pronunciation and intonation in the transition phase of training foreign students from level B1 to level B2. The analysis of the phonetic errors of the first year students, conditioned primarily by interference, provides the basis for compiling the lexical and grammar minimum. This minimum is used in the work on overcoming phonetic difficulties in the Russian as a foreign language lessons and in the Culture of Russian speech lessons using the linguistically oriented methodology.

Keywords: teaching of the pronunciation, interference, international words, linguistically oriented methodology, Russian as a foreign language, speech culture.

Васильева Галина Михайловна,
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
galinav44@mail.ru

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ КОНЦЕПТА В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье предлагается модель методического описания лингвокультурного концепта, в которой ведущая роль принадлежит сопоставительному аспекту. Сопоставительный аспект (лингвосопоставительный и культуросоопоставительный) позволяет выявить универсальное и национально-обусловленное содержание концепта. Именно национально-обусловленное содержание концепта создает основные зоны интерференции для иностранных студентов, изучающих русский язык, и должно быть учтено в содержании обучения лексике в рамках лингвокультурологического подхода. В данной статье модель сопоставительного описания концепта в учебных целях рассматривается на примере концепта *родина*.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения лексике, лингвокультурный концепт, национально-культурная специфика концепта.

Ввиду того, что лингвокультурный концепт обычно определяется как вербализованный культурный смысл, характеризующийся национальной спецификой, исследователи считают этнокультурную отмеченность концепта его ведущим специфическим признаком (С.Г. Воркачев, В.А. Маслова, В.Н. Телия и др.). Ввиду этого лингвокультурологический подход к обучению русскому языку как иностранному предполагает прикладные задачи описания

культурной специфики языка, к которым относится выявление культурно маркированных языковых единиц, репрезентирующих важнейшие концепты культуры.

На кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена выполнен ряд диссертационных работ, направленных на задачи обучения русскому языку как иностранному, в которых основной единицей исследования является лингвокультурный концепт, взятый в сопоставительном аспекте, например, концепты «возраст», «болезнь», «*patria*» в сопоставлении с американской лингвокультурой; концепты «зима», «сутки» в сопоставлении с финской лингвокультурой; концепты «чай», «профессия», «национальная кухня» и др. в сопоставлении с китайской лингвокультурой, концепт «береза» в сопоставлении с вьетнамской лингвокультурой и др. Обобщая данные этих исследований, можно выделить основные положения, актуальные для методически ориентированного описания концепта в сопоставительном аспекте. Создание модели методической интерпретации концепта предполагает ряд этапов:

- определение культурно-исторических и этнопсихологических предпосылок формирования концепта в сопоставляемых культурах, которые эксплицируют комплекс основных знаний об обозначаемом объекте и обуславливают содержательную и ценностную структуру соответствующего концепта;

- выявление универсальной и национально-специфической составляющих концепта;

- определение на основе различных лексикографических источников корпуса его лексических репрезентантов, составляющих номинативное поле концепта; описание семантических, парадигматических и синтагматических отношений в его составе, а также учет идиоматической и метафорической составляющих номинативного поля;

- анализ ассоциативно-вербальных полей имени концепта, а также его основных вербализаторов с целью выявления основных векторов ассоциирования;

- сопоставление номинативных и ассоциативных полей концептов в сопоставляемых языках и выявление асимметричных и лакунарных явлений в их составе, создающих основные зоны лингвокультурной интерференции;

- разработка учебной модели представления концепта в иностранной аудитории, учитывающей богатство и уникальность возможностей лексико-семантических средств языка в выражении концептуальных смыслов;

- создание комплекса учебно-методических материалов, включающих учебный словарь культурно маркированной лексики, объективизирующей концепт, подборку текстов различного характера, интерпретирующих содержание концепта, а также систему упражнений, направленных на формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов.

Содержание данной модели можно проиллюстрировать на материале концепта *родина*, который исследовался на материале русской и американской лингвокультур.

Первый «культуросопоставительный» этап описания позволяет заключить, что концепт *родина*, характеризуется значительной национальной спецификой, обусловленной историческими, религиозными, этнопсихологическими различиями русской и американской культур.

Существенной для формирования концепта *родина* является принадлежность русского языка к группе славянских языков, в которых этимологически связаны понятия места рождения, рода, семьи, плодородия. Национально-культурную специфику концепта *родина* определяет базовая для русской культуры константа *родная земля*, которая обусловлена древнейшим культурным архетипом матери земли и этимологически восходит к имени славянского божества Рода. Как известно, в культуре Древней Руси понятие родной земли связано с женским, материнским началом.

На формирование концепта *родина* оказали влияние и этнопсихологические предпосылки, предполагающие отнесенность русской культуры к коллективистскому типу, для которого характерна неразрывная связь с землей, высокая ценность прошлого, а также значи-

мость оппозиции свой-чужой, что в совокупности определило специфику отношения к родине, родной земле.

Содержание соответствующего концепта американской культуры обусловлено тем, что она относится к индивидуалистическому типу, ее представителям не свойственна столь сильная привязанность к земле и прошлому, для них не столь значима оппозиция *свой/чужой*. Ввиду особенностей истории США, не переживших многих войн, у представителей американской культуры не возникло образа постоянно страдающей родной земли, требующей защиты, жертвы, подвига¹.

Следующий «лингвосопоставительный» этап методически ориентированного описания концепта связан с анализом его лексической репрезентации на фоне американского варианта английского языка, поскольку, по общему мнению лингвистов и методистов, именно лексический уровень языка является основным транслятором содержания лингвокультурных концептов. Анализ основного репрезентанта концепта, которым является его имя в языке, осуществлялся по данным различных словарей русского языка, что позволило определить его семантический объем, а также границы и структуру соответствующего номинативного поля. Согласно данным идеографических и семантических словарей, общее номинативное поле концепта *родина* в русском языке составляет более 700 единиц; словари синонимов и антонимов свидетельствуют о том, что имя концепта имеет 15 синонимов и 5 антонимов; а соответствующее словообразовательное гнездо содержит 272 единицы.

Существенным для учебных целей является наличие в русском языке трех основных лексикографически кодифицированных синонимов *родина*, *отечество*, *отчизна*, которые различаются семантическим объемом и стилистическими характеристиками. В американском варианте английского языка данный концепт вербализуется лексемами *motherland*, *fatherland*, *homeland*, *native land* и другими, не совпадающими по своим значениям и стилистическим характеристикам с синонимическим рядом в русском языке.

Национальной спецификой характеризуется и наличие значительной группы лексики, содержащей сему *другая страна*: чужбина, зарубежье, заграница; иностранец, иноземец, чужеземец, чужестранец, инородец, чужак и многие друг². Многочисленность данной группы в составе номинативного поля концепта обусловлена жесткостью оппозиции *свой/чужой*, характерной для русской культуры.

На этапе анализа системных отношений в составе номинативного поля концепта актуальность приобретают и синтагматические связи имени концепта, примером которых может служить устойчивая и регулярная сочетаемость лексем *родина*, *отечество*, *отчизна*, *страна* с притяжательным местоимением *наш*. Следует отметить, что хотя в американской культуре возможно выражение *our country*, будучи индивидуалистической нацией, американцы предпочитают использовать сочетание *my country*³.

Метафорические переосмысления в содержании номинативного поля концепта в русском прежде всего связаны с образом родины-матери, характеризуются яркой эмоциональной окрашенностью и находят свое выражение в многочисленных текстах русской литературы. С этим метафорическим переносом корреспондирует образ мачехи-чужбины, который противопоставлен родине-матери.

Следующий этап методически ориентированного описания концепта связан с анализом ассоциативно-вербальных полей его основных вербализаторов. Так, например, материалы «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова подтверждают связь концепта *родина* с архетипами рода и матери земли (ср. частотные реакции: *родные*, *мать*, *семья*, *природа* и др.).

Представляется, что процесс обучения культурно маркированной лексике в рамках лингвокультурологического подхода должен опираться на учебную модель описания концепта и способов его репрезентации, выявляемых посредством «культуросопоставительных» и «лингвосопоставительных» процедур.

Примечания

¹ Ларионова Д.Г. Национально-культурная специфика концептуализированной области «Patria» и ее учет в обучении русскому языку американских студентов. АКД СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2011. С. 4–5.

² Васильева Г.М. Умом Россию не понять: пособие по русскому языку для студентов-иностранцев. СПб: Изд-во «Сударыня», 2000. С. 72–78.

³ Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: «Слово», 2000. 261 с.

Vasileva G.M.,

The Herzen state pedagogical university, Sankt-Petersburg, Russia

REVISITING THE MODELING OF A CONCEPT IN THE SYLLABUS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A model of methodic description of a linguocultural concept in which the comparative aspect has the leading role is proposed in the article. The comparative aspect (linguo-comparative and culture-comparative) allows to bring out the universal and nationally determined content of a concept. It is the nationally determined content of a concept that creates the major zones of linguistic interference for foreign students studying Russian language and should be considered in the vocabulary syllabus in the framework of linguocultural approach. In this article the model of comparative description of a concept for educational purposes is illustrated by an example of the concept *motherland*.

Key words: Russian as a foreign language, vocabulary teaching method, linguocultural concept, national-cultural specifics of a concept.

Вашекина Татьяна Владимировна,

МГУ имени М.В. Ломоносова,

vascjudia@yandex.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Стремление иностранных учащихся подготовительного факультета как можно быстрее научиться говорить на русском языке, т.е. владеть им практически, обуславливает коммуникативную направленность обучения русскому языку, которая пронизывает весь процесс обучения. Именно для этой цели подходят неаудиторные занятия. Они воссоздают типичные жизненные ситуации, совершенствуют навыки и умения устной речи, способствуют расширению культурного кругозора учащихся, развитию их творческих способностей.

Ключевые слова: внеаудиторные занятия, коммуникативная организация, комплекс заданий.

Основной задачей преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, является обучение языку как реальному и полноценному средству общения. При этом следует отметить, что «уровень знания иностранного языка студентом определяется не только непосредственным контактом с его преподавателем. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях», т.е. «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках»¹.

Стремление иностранных учащихся как можно быстрее научиться говорить на русском языке, т.е. владеть им практически и иметь возможность вступать в коммуникацию, обуславливает коммуникативную, практическую направленность обучения русскому языку, которая пронизывает весь процесс обучения. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру; за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием... представление о мире»².

Но «знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать/написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка»³.

Как видим, коммуникативная направленность обучения требует, чтобы на любом уровне владения языком, и даже на начальном этапе обучения, все упражнения были максимально приближены к условиям подлинного речевого общения, воссоздавали типичные жизненные ситуации.

Для этой цели как нельзя лучше подходят внеаудиторные занятия, которые максимально приближены к естественным, жизненным ситуациям и в реальности оказываются едва ли не самым эффективным средством при обучении русскому языку как иностранному. Именно внеаудиторные занятия за тоскливой чередой грамматических правил, обилием лексического материала, бесконечными письменными работами как раз и помогают сохранить у иностранных учащихся «любовь», «интерес», «вкус» к русскому языку. Ведь такие занятия создают реальную обстановку для общения на русском языке, усиливают мотивацию его изучения и тем самым помогают не только успешному усвоению и углублению языковых знаний, но и развитию и совершенствованию речевых навыков и умений.

Внеаудиторная работа по русскому языку как иностранному имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение для всего процесса обучения языку.

Внеаудиторные занятия могут быть использованы и как способ активизации межкультурного общения, и как методический прием совершенствования навыков и умений устной речи. При этом не следует забывать о том, что самым важным при составлении комплекса внеаудиторных занятий является коммуникативная организация не только каждого задания, но и всего комплекса заданий, входящих в конкретное занятие.

Внеаудиторные занятия формируют страноведческие знания, дают возможность студентам-иностранцам познакомиться с культурной и исторической информацией, ощутить уровень духовной, нравственной культуры русского народа, окунуться в удивительный мир чувств, познать эстетическую ценность, способствуют расширению культурного кругозора учащихся, развитию их творческого потенциала.

Следует отметить, что внеаудиторные занятия – это не просто развлечение, поход в театр или кино, посещение музеев и т.д. Это в первую очередь занятия, к которым надо серьезно готовиться не только преподавателю, но и студентам. И подготовку к любому внеаудиторному занятию надо начинать уже во время обычных аудиторных занятий за несколько дней до того мероприятия, которое планируется. Причем эффективность усвоения материала будет во многом зависеть от того, насколько интересно будут проводиться такие уроки.

Что касается подготовительного факультета, то стоит сказать о том, что подготовка к внеаудиторному занятию на подготовительном факультете, в отличие от старших курсов, занимает значительно больше времени. Преподавателю приходится очень тщательно отбирать материал для своих занятий.

В первую очередь надо обращать внимание на то, что на подготовительном факультете, когда студенты еще не говорят по-русски, нежелательно даже в небольшом количестве использовать искусственно составленные тексты. Все диалоги лучше давать или составлять на основе живой разговорной речи, а не подгонять их под какие-то конструкции и модели. Следует отметить, что даже при составлении грамматических упражнений тоже необходимо использовать самую активную лексику живой разговорной речи.

Например:

- Андрей, это твои друзья?
- Да, это мои друзья.
- Они учатся или работают?
- Антон работает. Он бизнесмен. Юля тоже работает.

Она переводчик в фирме. А Миша и Оля студенты.

Они учатся в университете.

Также в пособие, по которому будут заниматься студенты, нужно включать культурологические и лингвострановедческие комментарии, которые не только познакомят учащихся с русскими обычаями и традициями, русским этикетом, но и смогут научить их правильно использовать предлагаемый лексический и грамматический материал. Именно такие комментарии помогают студентам не попадать в трудные положения, не зная, как себя вести в той или иной ситуации, например, как принято говорить по телефону, как себя вести в гостях и т.д.

Для активизации всего учебного процесса, в том числе и внеаудиторных занятий, широкие возможности дает ролевая игра, которая помогает разнообразить урок, погружая учащихся в условия реального общения, мотивируя речевую деятельность при необходимости выбора языковых средств, повысить интерес учащихся к изучаемому предмету. Использование игровых заданий, моделирование общения учащихся в различных речевых ситуациях способствует не только развитию речевых навыков и умений диалогической речи в условиях межличностного общения, но и лучшему усвоению нового лексического материала, а также формированию грамматических, фонетических и речевых навыков и умений. Кроме того, неоднократное повторение речевых образцов, мотивированное игровыми действиями, не вызывает у учащихся ощущения монотонности и однообразия урока. В этих условиях происходит актуализация как вновь изученного материала, так и знаний, находящихся в пассивном запасе.

Одной из форм внеаудиторной работы стал урок знакомства с русской кухней, где студенты смогли активно участвовать в приготовлении таких любимых ими блюд, как борщ и оливье. Но для того чтобы приготовить эти блюда, им, естественно, пришлось принять непосредственное участие в покупке необходимых продуктов в магазине и оказаться в реальной жизненной ситуации «Продавец-кассир-покупатель». Конечно, сначала студенты стеснялись говорить с продавцами, боясь сделать какую-либо ошибку, но постепенно страх исчез, и надо было видеть их радостные лица, когда они выходили из магазина, успешно справившись со своей задачей. Правда, несмотря на то, что учащиеся заранее выучили необходимую лексику, освоили грамматический материал, умело использовали порядковые и количественные числительные (иногда с помощью словаря), не обошлось и без курьеза. Один из студентов захотел купить колбасу для салата, но забыл это слово. Он подошел к продавщице и, показывая на колбасу, спросил ее: «Здравствуйте, как вас зовут?». Она ответила ему: «Наташа». И вдруг неожиданно услышала: «Пожалуйста, килограмм Наташа».

Как видим, в игре создается непринужденная обстановка, способствующая снятию языкового барьера и наиболее полной реализации коммуникативного потенциала учащихся. Также студенты научились работать в группах и временных коллективах, развили коммуникативную гибкость. Оказывается, что коллективная форма игровой деятельности, включающая в данный процесс всех студентов, в том числе и слабых, позволяет преодолеть многие психологические барьеры, связанные с боязнью допустить ошибку или представить себя не в лучшем свете перед окружающими.

Чтобы студенты почувствовали возможность приобретенных ими знаний и умений на практике, а также для закрепления изученного материала преподаватель проводит различные тематические экскурсии, которые, как правило, связаны с темами, которые изучаются во время аудиторных занятий. Например, обзорная экскурсия по городу или прогулка по нему, знакомство с достопримечательностями, катание на теплоходе и т.д. планируется после изучения темы «Город, в котором я учусь». Экскурсии в музеи и парки Москвы, знакомство, например, с Третьяковской галереей – во время изучения темы «Искусство на уроках русского языка». Кроме того, регулярно проводятся походы в магазины, поездки в транспорте (в метро, автобусе, трамвае и т.д.), знакомство и общение с новыми людьми.

Перед экскурсиями преподаватель проводит подготовительную работу. Если, например, планируется поход, например, в музей или картинную галерею, чаще всего для решения этой задачи преподаватели используют информацию о художнике, его жизни, творчестве, картинах и т.п.

Следует сказать о том, что на данном этапе желательно не проводить какую-либо языковую работу, грамматические трудности должны быть исключены, так как обычно дается текст с уже известной грамматикой. А лексические трудности, с которыми могут столкнуться студенты, будут преодолеваются в ходе подготовительной работы, которой отводится значительная часть аудиторного урока. После экскурсий обязательно проводится ее обсуждение. Иногда студенты пишут небольшое сочинение о том, что им понравилось.

Во время всех этих внеаудиторных занятий-экскурсий студенты должны выполнить ряд заданий с использованием изученных лексико-грамматических образцов в типовых ситуациях: самостоятельно купить билет в метро или у водителя автобуса, купить продукты в магазине или расплатиться в кассе в магазине и т.п.

В поездках по разным городам России (Санкт-Петербург, Казань, Сочи и др.), которые студенты посещали самостоятельно, им неизбежно приходилось общаться на русском языке. После возвращения в Москву они делились своими впечатлениями об экскурсии или поездке (в письменной или устной форме) по образцу, данному преподавателем.

Таким образом, внеаудиторная работа, являясь необходимой составляющей образовательного процесса, позволяет иностранным студентам овладеть не только необходимыми навыками самостоятельного поиска и анализа информации, но и способствует раскрытию их творческого потенциала.

Каждое внеаудиторное занятие – это последовательный, поэтапный процесс, обязательным условием которого является речевая подготовка, подготовительная работа и завершающий этап, на котором проводится обобщение полученной информации, контроль ее усвоения.

Внеаудиторная работа – это специально организованные внеаудиторные занятия, которые создают реальную обстановку для общения на русском языке, усиливают мотивацию его изучения и тем самым помогают успешному усвоению языковых знаний, способствуют углублению знаний, развитию речевых навыков и умений, удовлетворению и развитию интересов и способностей, а также достижению целей.

Примечания

¹ Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., доработ. М.: Изд-во МГУ, 2004. С. 33–34.

² Там же. С. 30.

³ Там же. С. 35–36.

Vashchekina Tatyana V.,

Department of Comparative Analysis of Languages
of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Moscow State
University named after M.V. Lomonosov

AN INTEGRATED APPROACH TO ORGANIZATION AND CONDUCT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY FACULTY

The aspiration of foreign students from the preparatory faculty to speak Russian as quickly as possible i.e. to own it practically determines the communicative orientation in teaching Russian, which pervades whole educational process. Extracurricular activities are suitable exactly for this purpose. They re-create the typical life situations, improving skills of oral speech, support to broaden the cultural horizons of students and promote development of their creative skills.

Keywords: extracurricular activities, communicative organization, task complex.

Ведякова Надежда Александровна,
Редькина Ольга Юрьевна,
Филатов Михаил Александрович,
Челябинский государственный университет,
clp@csu.ru

«РУССКАЯ КУХНЯ» НА УРОКАХ РКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ*

В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции на довузовском этапе подготовки иностранных граждан. Анализируются возможности темы «Русская кухня» как для формирования социокультурной компетенции, так и для отработки языкового материала. Приводится краткое описание интерактивного пособия «Русская кухня»: его структуры, контента, особенностей подачи материала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, интерактивные технологии в обучении.

Пути идентификации и описания чужой культуры и, как следствие, формирования социокультурной компетенции могут быть разными. Чаще всего культура описывается через язык, обычаи, нравы, явления культуры материальной (одежда, жилище), религию и т. д. Немаловажную роль в образе *чужого* играют и его пищевые привычки, а именно то, что и как едят и пьют представители чужого этноса.

В характерных для разных народов наборах пищевых продуктов, в способах их обработки, типах блюд и рецептах их приготовления, в традициях пищевого предпочтения или, напротив, в пищевых ограничениях и запретах, в формах организации трапез, в сопряженных с ними этикете и обрядности и во многих других гранях материальной и духовной культуры, так или иначе соотносящихся с пищей, отразилась история народов. Пища – элемент материальной культуры, в котором сохраняются традиционные черты и с которым связаны представления народа о его национальной специфике.

Во всех мировых культурах названные процессы наполняются культурно-символическим содержанием: обретают обрядовый, ритуальный, мифологический, сакральный смысл, получают особое аксиологическое значение. Еда выступает как важнейшее средство этнической самоидентификации и противопоставления, что подчеркивали антропологи, специалисты в области семиотики и другие исследователи.

Так, по мнению французского структуралиста-антрополога К. Леви-Стросса, «Кулинария является языком, произвольно отражающим устройство данного общества или, по крайней мере, выявляющим противоречия, в которых общество не отдаёт себе отчёта»¹.

В трудах В. В. Похлёбкина, одного из наиболее авторитетных специалистов в области таких специфических дисциплин, как гастрономическая история, семиотика кухни, кулинарная антропология, также постулируется мысль о тесной взаимосвязи набора продуктов питания и способов их обработки «с представлением личности о себе и своем месте во вселенной и обществе»².

Наименования блюд национальной кухни и многие продукты питания содержат ярко выраженную культурологическую информацию, синтезируя языковые и экстралингвистические сведения, поэтому они представляют собой актуальный дидактический материал в рамках обучения иностранному языку. Учитывая многоплановость русской кухни и ее роль в межкультурных взаимодействиях, можно сказать, что она является одним из факторов становления образов России и русского национального характера за рубежом.

Сложность изучения темы «Русская кухня» состоит в том, что ключевым моментом является, конечно, её дегустация, то есть получение вкусовой, обонятельной и тактильной информации³. Тем не менее, огромное значение имеет и предварительное «узнавание» различ-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке «Фонда поддержки молодых ученых» ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

ных блюд и продуктов на основе информации, которая заключается в визуальном образе, составе, способе приготовления и традиций употребления в пищу. Эта информация может быть предоставлена обучающимся без непосредственной дегустации при помощи учебных пособий.

Анализ учебных пособий по РКИ показывает, что тема «Русская кухня» зачастую преподносится авторами лишь на уровне лингвострановедческого компонента путем введения в текст учебного пособия лексем, обозначающих знаковые блюда русской кухни (борщ, щи, пельмени или оливье), что дает весьма поверхностное представление о русской кухне. Недостаток такого принципа при введении темы заключается в том, что названия блюд являются безэквивалентной лексикой, а, следовательно, не дают представления о блюде и остаются непонятными обучающемуся. Информацию, необходимую для понимания специфики блюда: состав, способ приготовления и зачастую иллюстрацию, – включает жанр рецепта. На довузовском этапе подготовки наиболее доступными для понимания становятся состав блюда и его изображение.

Одним из наиболее эффективных способов включения темы «Русская кухня» в процесс обучения являются интерактивные средства обучения. Это связано с возможностью организации целостной структуры с нелинейной навигацией по информационному массиву и динамического изменения траектории передвижения и алгоритмов подачи материала, а также применения визуальной составляющей. Коллективом авторов из Челябинского государственного университета разработана пробная версия интерактивного пособия «Русская кухня». Пособие организовано таким образом, что его можно использовать практически с первых уроков для формирования как социокультурной, так и языковой компетенций.

Разработанное пособие состоит из связанных между собой тематических блоков: 1) общий перечень блюд русской кухни и массив слайдов с ними; 2) общий список продуктов и массив слайдов с ними; 3) массив слайдов, отображающих традиции употребления блюд в связи с национальными праздниками; 4) массив слайдов, содержащих грамматический материал. Блоки 1–3 можно использовать автономно при изучении лексического материала, касающегося темы «Еда. Продукты» в курсе изучения РКИ на уровне А1; при объяснении и/или иллюстрировании лексики тематической группы «Блюда русской кухни», а также в качестве иллюстрации гастрономических традиций русских праздников на любом уровне обучения в рамках занятий по страноведению. Связь между блоками осуществляется при помощи гиперссылок в формате текста и иллюстративного материала: это названия и иллюстрации продуктов и блюд, иллюстрации-символы грамматического материала и национальных праздников.

Обратимся к четвертому блоку, который содержит ряд языковой материал, необходимый для обсуждения национальной пищевой традиции. Стоит сразу отметить, что в предлагаемом нами пособии последовательно реализуются принципы преемственности и перспективности обучения, поскольку в нем не только дается материал для отработки знакомых грамматических конструкций, но и вводятся новые конструкции, необходимые для рассмотрения темы «Русская кухня» и опережающие программу. Проанализируем их, параллельно обозначая потенциал пособия для формирования языковой компетенции на примере морфемки и морфологии и отмечая соответствие программе начального этапа обучения, поскольку, как уже было сказано выше, пособие рассчитано в том числе на использование его в рамках элементарного уровня обучения.

Вслед за многими исследователями и преподавателями-практиками мы предполагаем, что для формирования языковой компетенции на начальном этапе обучения слушателям необходимо представление о структуре и принципах строения различных частей речи, в частности, знание основы словоизменения и окончания. Особый акцент в пособии делается на морфологических особенностях существительных. Большую часть лексики, необходимой для изучения темы «Русская кухня» составляют вещественные существительные, то есть слова, поддающиеся измерению, но не счету, что исключает появление формы множествен-

ного числа. Этот факт в значительной мере облегчает задачу преподавателя, который может использовать пособие на уроках РКИ на элементарном уровне.

В пособии на примере лексики, относящейся к тематическому блоку «Еда. Продукты» приведены возможные варианты окончаний имен существительных в формах второго, пятого и четвертого падежей единственного числа (об этом см. ниже), а затем последовательно и единообразно указаны окончания существительных во всех текстах, описывающих ингредиенты или способы употребления тех или иных блюд. Кроме того, графически выделены фонетические чередования, возникающие при образовании отдельных форм слова (например, **огурец** (1) – **огурца** (2)) или частей речи (**яблоко** – **яблочный**). Такой принцип подачи материала позволяет сформировать зрительные образы словоформ и наравне с другими учебными материалами способствует развитию орфографического навыка.

Пособие «Русская кухня» также предполагает работу со словообразованием, а именно со словообразовательным анализом в качестве эффективного средства семантизации слов «яблочный», «чайник».

Таким образом, в отношении содержания языковой компетенции, формируемой на элементарном уровне, в части словообразования материал интерактивного пособия полностью соответствует стандарту уровня А1. Обратимся к анализу морфологической составляющей содержания языковой компетенции, представленной в пособии.

Как уже было сказано, тема «Русская кухня» предполагает, что на уроке могут быть затронуты следующие микротемы: традиции употребления блюда, способы его приготовления, ингредиенты. Чтобы поддержать беседу на названные темы, слушатель должен уметь отвечать на следующие вопросы, «подсказывающие» необходимые грамматические конструкции: «*Из чего и с чем готовят блюдо?*», «*Когда блюдо готовят и с чем едят?*», «*Какие продукты нужно купить?*».

Принципиальное значение приобретает вопрос *с чем?*, а значит, конструкции с творительным падежом. Стандартом элементарного минимума предусмотрена возможность использования творительного падежа с предлогом в значении определения (*Я люблю чай с молоком*). В пособии использована омонимичная конструкция с глаголом: *есть с чем?* (= *как?*), несмотря на то, что творительный падеж в значении образа действия изучается на уровне В2. На наш взгляд, без использования указанной конструкции невозможно адекватное восприятие таких специфических жанров, как меню или рецепт блюда.

Вторая, не менее важная для изучения темы «Русская кухня» конструкция, – конструкция с родительным падежом и предлогом *из*, используемая для определения по материалу: *из чего?*. Работа с ней ориентирована на перспективу. Анализ нормативно-методических материалов по РКИ показал определенную непоследовательность во введении синонимических конструкций. Рассмотрим на примере словосочетания *яблочный сок*. Для объяснения слова *яблочный* целесообразно использовать словообразовательный анализ, но здесь возникает противоречие. Суффикс *-н-* в качестве показателя основы словообразования отыменного прилагательного изучается на базовом уровне, в то время как предложно-падежная форма *из + Р.п.* для определения по материалу вводится только на третьем сертификационном уровне. Снять это противоречие, на наш взгляд, позволит использование общего контекста (которым в данном случае является тема «Русская кухня»), дифференциация предлогов *из* и *с*, которые уже знакомы иностранцам в качестве маркеров обозначения места или направления движения, и введение их контекстуального антонима – предлога *без*, изучение которого предполагается программой на уровне В1.

Третья микротема предполагает использование конструкций с винительным падежом в значении предмета как объекта действия: *что?*. Данный падеж вводится на уровне А1 и в нашем пособии используется в ситуациях, где ключевыми вопросами являются: «*Что вы обычно пьете/едите?*», «*Что вы хотите приготовить?*», «*Что надо купить?*» (какие продукты). Кроме того, при проведении занятий необходимо использование именительного падежа в значении названия предмета («*Это ...*»), наличия предмета («*У меня есть ...*») и родительного-

го падежа в значении отсутствия предмета («У меня нет ...»). Этот грамматический материал не выходит за пределы программы элементарного уровня.

В настоящем виде возможны два варианта использования данного пособия преподавателем в ходе занятий: комплексное использование всех блоков в рамках одного учебного занятия, посвященного теме «Русская кухня», или автономное использование отдельных блоков в рамках всего курса РКИ; использование пособия в рамках самостоятельной работы слушателей пока представляется нецелесообразным.

Примечания

¹ *Леви-Стросс К.* Мифологии. СПб., 2000. Т. 3. 464 с.

² *Генис А.А.* Хлеб и зрелище: О кулинарной прозе Вильяма Похлебкина // Звезда. 2000. № 1. С. 220–224.

³ *Редькина О.Ю.* Речевая тема «Русская кухня» на уроках РКИ: из опыта методической разработки // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы II Междунар. науч.-метод. конф. 26–27 января 2012 г. Воронеж, 2012. С. 110–114.

**Vedyakova Nadezhda A.,
Redkina Olga Yu.,
Filatov Mikhail A.,**
Chelyabinsk State University

«RUSSIAN CUISINE» AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING A SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The article considers the problem of forming sociocultural competence at the pre-university stage of preparation of foreign citizens. The possibilities of the topic «Russian Cuisine» are analyzed both for the formation of the sociocultural competence and for working off the language material. A brief description of the interactive tutorial “Russian Cuisine” is given: its structure, content, features of the presentation of the material.

Keywords: Russian as a foreign language, sociocultural competence, interactive technologies in teaching.

Великанова Екатерина Александровна,
Петрозаводская государственная консерватория
им. А. К. Глазунова, Россия,
ekaterina.velikanova@glazunovcons.ru;
Дыга Евгения Анатольевна,
Петрозаводская государственная консерватория
им. А. К. Глазунова, Россия,
evgeniya.dyga@glazunovcons.ru

ХОРОВОЙ КЛАСС КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

Занятия в хоровом классе для студентов музыкальных специальностей аккумулируют множество функций, среди которых первостепенную важность имеет не только комплексное совершенствование языковых умений, но и глубокое эмоциональное погружение в другую художественную культуру, обогащение знаний, опыт взаимодействия с педагогом другой национальной культуры и однокурсниками в коллективной творческой деятельности, что становится ключом к скорейшей адаптации за рубежом и мощным стимулом творческого развития.

Ключевые слова: хор, РКИ, иностранные студенты, социокультурная адаптация, творческая деятельность.

В 2017 году в Петрозаводской государственной консерватории имени А. К. Глазунова открылся подготовительный факультет для иностранных студентов. На протяжении последних нескольких лет увеличивается число желающих поступить в вуз, устанавливаются партнерские связи с музыкальными вузами других стран, выпускники Консерватории уверенно продолжают профессиональную карьеру за рубежом. Особенный интерес к российскому музыкальному образованию проявляют студенты из КНР. Несмотря на то, что студенты-иностранцы получают в Консерватории исполнительскую, а не теоретическую специальность, вопрос систематической языковой подготовки остается важнейшим. На подготовительном факультете музыкального вуза неоценимую помощь педагогам-русистам (как и преподавателям специальных дисциплин), может оказать хоровой класс.

Занятия в хоровом классе для студентов подготовительного факультета аккумулируют множество функций, среди которых первостепенную важность имеет не только формирование и совершенствование языковых умений (фонетических, интонационных, пополнение лексических сведений) и профессиональных навыков, но и глубокое эмоциональное погружение в другую культуру (знакомство с художественными образами и традициями, с особенностями русского стихосложения и музыкального воплощения художественной идеи), опыт взаимодействия с педагогом другой национальной культуры и однокурсниками в коллективной творческой деятельности, что становится ключом к скорейшей адаптации за рубежом и мощным стимулом творческого развития.

Хоровое пение популярно в КНР, и студенты с большим удовольствием посещают занятия. Репертуар хора выстраивается предпочтительно на произведениях с понятными сюжетами. Для этого больше всего подходят произведения куплетной формы, в которых повторяется либо припев, либо часть куплета.

Хоровые занятия начинаются с распевки, помимо основной цели которой – подготовки голосового аппарата к работе, запоминаются русские слова, отрабатываются простые грамматические конструкции. Для этого кроме слогов, традиционно применяемых в различных распевках, – «да, дэ, ди, до, ду», «ма, мэ, ми, мо, му» и т. д., можно применять определенные фразы, например, «Я пою» или «Я пою, хорошо пою».



Меняя слова распевки, можно дать студентам возможность в ненавязчивой форме повторить определенные разделы грамматики, например, спряжение глаголов: «Мы поём, хорошо поём», «Он поёт, хорошо поёт», «Она поёт, хорошо поёт».

На уроке русского языка, в свою очередь, уделяется внимание музыкальной терминологии, студенты знакомятся с переводом музыкальных терминов на русский язык (для китайских студентов на начальном этапе необходимо актуализировать интернациональную лексику), преподаватель может использовать музыкальные термины в фонетической зарядке в начале урока («Форте – громко, пиано – тихо...»).

Italiano	Русский язык	中文
F Forte	(Фóрте) – грóмко	(Forte) – 强
P Piano	(Пиáно) – тíхо	(Piano) – 弱
Mf Mezzo-forte	(Мéццо фóрте) – не óчень грóмко	(Mezzo forte) – 中强
Mp Mezzo-piano	(Мéццо пиáно) – не óчень тíхо	(Mezzo 钢琴) – 中弱
Ff Fortissimo	(Фортíссимо) – óчень грóмко	(Fortissimo) – 非常强
Pp Pianissimo	(Пианíссимо) – óчень тíхо	(Pianissimo) – 非常弱

Italiano	Русский язык	中文
Sf Sforzando	(Сфорцáндо) – неожиданный акцент	(Sforzando) – 突强
Andante	(Андáнте) – не спешá, спокойнó	(Andante) – 行板
Allegro	(Аллéгро) – бýстро, скóро, вéсело	(Allegro) – 快板
Adagio	(Адáжио) – мéдленно, глубóкое раздýмье	(Adagio) – 柔板
Agitato	(Аджитáто) – взволнóванно	(Agitato) – 兴奋地
Animato	(Анимáто) – воодушевлённó	(Animato) – 活泼的快板
Andantino	(Андантíно) – неторопливó	(Andantino) – 小行板
Allegretto	(Аллегрéтто) – оживлённó	(Allegretto) – 小快板
Allegro moderato	(Аллéгро модерáто) – умéренно скóро	(Allegro moderato) – 稍快的中板
Crescendo	(Крещéндо) – увеличítь сíлу звýка	(Crescendo) – 渐强
Diminuendo	(Диминуэ́ндо) – уменьшítь сíлу звýка	(Diminuendo) – 渐弱
Glissando	(Глиссáндо) – скользý	(Glissando) – 滑音
Legato	(Легáто) – связáно	(Legato) – 连音
Moderato	(Модерáто) – умéренно	(Moderato) – 中板
Mezzo voce sotto voce	(Мéццо вóче сóтто вóче) – вполгóлоса	(Mezzo voce sotto voce) – 低调的声音
Morendo	(Морéндо) – замира́я, затихáя	(Morindo) – 休息, 平静下来
Non legato	(Нон легáто) – не связáно	(非 legato) – 非连音
Risoluto	(Ризолýто) – решítельно	(Rizolyuto) – 坚决
Ritenuuto	(Ритенýто) – замедлýя	(Ritenuuto) – 放慢速度
Rubato	(Рубáто) – в свободнóм тéмпе	(Rubato) – 以自由的速度
Staccato	(Стаккáто) – отрывистó	(Staccato) – 跳音
Tenuto	(Тенýто) – вýдержаннó, тóчно	(Tenuto) – 保持准确

Пэн Иньлай, перевод

Знакомство с традиционными русскими художественными образами может проводиться в тематических блоках, основанных на репертуаре хорового класса и поддержанных на уроках русского языка: «Русская красавица», «Русская природа», «Русская зима» и др.

Например, тема «Русская красавица» позволит говорить о внешности и характере, о сходствах и отличиях в представлениях о женской красоте в разных культурах, о традициях и современности. В качестве иллюстративного материала привлекаются знаменитые женские портреты русских художников¹, являющиеся узнаваемыми символами русской культуры, а также современные фотографии, женские журналы.

Для работы с хором предлагается романс А. Варламова «Вдоль по улице метелица метет» (слова народные, переложение для смешанного хора О. Агапитовой). Студентам необходима не только хоровая партитура, но и отдельно выписанный литературный текст для того, чтобы они могли видеть слова целиком. При разборе произведения художественный текст вначале полностью читается педагогом. Важно читать текст не спеша, выразительно, чтобы слова успевали «укладываться» на слух. Затем текст по строчке зачитывается студентами, вначале это совместное чтение, потом, возможно, и поочередное. Таким образом отрабатывается и корректируется произношение текста.

В пении практически всегда ударение в слове совпадает с музыкальным временем, это также помогает формировать правильную модель слова.

*Вдóль по /у-ли-це ме-/тé-ли-ца ме-/тёт,
За ме-/тé-ли-цей мой /мí-лень-кий и-/дёт.
Ты́ по-сто́й, по-/сто́й, кра-/сá-ви-ца мо-/я!
Да́й мне наг-ля-/дétь-ся,/ рá-дóсть на те-/бя!*

The image shows a musical score for four voices: Soprano, Alto, Tenor, and Bass. The music is in 2/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are written below the staves, with accents placed over the stressed syllables. The Soprano part starts with a treble clef and a sharp sign. The Alto part starts with a treble clef. The Tenor part starts with a treble clef and an '8' below it. The Bass part starts with a bass clef and a sharp sign. The lyrics are: *Вдóль по у-ли-це ме-те-ли-ца ме-тёт За ме-те-ли-цей мой*. The accents are placed over the syllables: 'дóль', 'у-', 'ли-', 'це', 'те-', 'ли-', 'ца', 'тёт', 'За', 'ме-', 'те-', 'ли-', 'цей', 'мой'.

В переложении романса Б. Шереметьева на стихи А. Пушкина «Я вас любил» также хорошо представлены ударения, которые приходятся либо на удлиненные ноты, либо на сильное и относительно сильное время в музыке:

*Я вас лю-/бóйл, лю-/бóвь е-щё быть /мó-жет
В ду-шé мо-/éй у-гá-сла не сов-/сém
Но пý-сть о-/нá вас /бó-льше не тре-/вó-жит,
Я не хо-/чú пе-/чá-лить вас ни-/чém.*

В хоровых произведениях есть все – и готовые фразы, и живой язык, и грамматика. Включение в репертуар произведений на стихотворения А. Пушкина, А. Фета, Ф. Тютчева помогает формировать у студента слышание «правильного» русского языка, знакомит с великими поэтами и яркими образцами художественной литературы, с богатством русской поэзии и в будущем позволяет продолжить знакомство с шедеврами русской поэзии, с театрально-музыкальной культурой.² Осмысливая и разучивая хоровые произведения, студенты приходят к пониманию того, что у каждой культуры есть свои специфические черты, что представители различных культур могут видеть одинаковые вещи совершенно по-разному, иными словами, формируется межкультурная компетенция. Эмоциональное переживание, которое окрашивает исполнение произведения, формирует ценностные установки, личное отношение студента к иной национальной культуре.

Комплексная работа с художественным текстом как в хоровом классе, так и на уроках русского языка, снимает многие языковые и психологические трудности, делает художественное произведение доступным для понимания уже на начальном уровне изучения языка и помогает обучающимся обрести уверенность и творческую свободу.

Примечания

¹ А. Венецианов («Жница», «Пелагея»), В. Тропинин («Кружевница»), В. Боровиковский («Портрет М. И. Лопухиной»), К. Брюллов («Всадница», «Портрет Н. Н. Пушкиной»), И. Крамской («Неизвестная»), Б. Кустодиев («Купчиха за чаем», «Купчиха, пьющая чай»), И. Васнецов («Алёнушка»), М. Врубель («Царевна-Лебедь»), К. Васильев («Ожидание», «Нечаянная встреча») и др.

² Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы. 4-е изд. СПб.: Златоуст, 2008. 96 с.; Белякова Н. Н., Демьянова Е. М. и др. Идем в музыкальный театр: учебное пособие по лингвокультурологии для студентов-иностранцев. СПб.: Златоуст, 2005. 224 с.

**Velikanova E.A.,
Dyga E.A.,**
Petrozavodsk State Glazunov Conservatory

CHORAL CLASS AS A MEANS OF LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL ADAPTATION FOR INTERNATIONAL STUDENTS AT A MUSIC SCHOOL OF HIGHER EDUCATION

Choir classes for students majoring in music accumulate a multitude of functions, among which of paramount importance one should regard not only complex perfection of language skills, but also a deep emotional immersion in different artistic culture, enrichment of knowledge, the experience of interaction with a teacher and classmates, belonging to different national culture, in a collective creative activity. All these factors become the key to an early adaptation for international students and a powerful stimulus for creative development.

Keywords: choir, Russian as a foreign language, international students, sociocultural adaptation, creative activity.

Викулова Анна Юрьевна,
Дальневосточный федеральный университет, Россия,
vikulova.ayu@dvfu.ru

МЕТОДЫ И СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье описываются способы и методы экспериментального использования различных видов научно-популярного (ТВ передачи) и художественного дискурса (научная фантастика) в качестве стимулов для организации дискуссий. В ходе дискуссии, увлекаясь обсуждаемой темой, учащиеся вынуждены использовать языковые средства научного стиля для выражения своей точки зрения. Таким образом опосредованно происходит усвоение, повторение и закрепление научно-технической терминологии и грамматических моделей, принятых в научно-технической сфере.

Ключевые слова: язык науки, научный стиль речи, довузовский этап обучения, повышение мотивации, эдьютейнмент.

Успешное обучение иностранных студентов в российских вузах возможно при наличии у них определенного уровня владения не только общелитературным русским языком, но и «языком науки», «научным стилем речи», «языком специальности». Эти понятия часто используются преподавателями и методистами практически в одном значении. Отметим, однако, что «понятие “язык науки” отражает общее направление учебного процесса и общее содержание учебного предмета (в оппозиции к общелитературному языку)»¹ и предполагает изучение терминологии общетеоретических дисциплин, обучение всем видам речевой деятельности на материале общенаучных текстов соответствующего профиля (направления подготовки): технического, медико-биологического, гуманитарного или экономического. Понятие «научный стиль речи» сближается с понятием «язык науки», но указывает ещё и на лингвистическую составляющую курса, способствующую более осмысленному и более прочному усвоению лексико-грамматического материала.

Понятие «язык специальности» отражает наличие узкоспециальной терминологии, текстового материала, ориентированного на специальность, по которой студент обучается в вузе. Таким образом, язык науки, научный стиль речи изучается на довузовском, подготови-

тельном этапе обучения, а языком специальности иностранные студенты овладевают уже во время учёбы в вузе параллельно с изучением специальных научных дисциплин, в процессе профессиональной подготовки.

В настоящее время изучение языка науки, научного стиля речи, являясь отдельным аспектом в системе преподавания русского языка на довузовском этапе, практически становится самостоятельной учебной дисциплиной. Определено его место в системе обучения иностранных студентов русскому языку, обозначены цели и задачи, разработаны методики и технологии обучения, созданы соответствующие учебные пособия. Но, несмотря на это, преподаватели российских вузов, где обучаются иностранные студенты, довольно часто отмечают их низкий уровень владения языком науки, неспособность осуществлять учебную деятельность на русском языке в необходимом объёме. Совершенно очевидно, что проблемы преподавания языка науки на довузовском этапе остаются актуальными, требуют анализа и решения.

Наблюдая за ходом образовательного процесса на довузовском этапе, преподаватели и методисты признают тот факт, что существуют «противоречия, трудности в определении приоритетных целей, задач, а также содержания обучения». В значительной степени они обусловлены «специфическим и интегративным характером предмета..., его двойкой ролью – являться целью обучения и средством получения научно-предметной информации».²

Преподаватели сталкиваются с тем, что на занятиях по научному стилю речи иностранные студенты откровенно скучают, не проявляя заметного интереса к предмету. Создаётся впечатление, что они не видят смысла в его изучении, не придают ему существенного значения, не осознают его важности для своего дальнейшего обучения в вузе. Отсутствие интереса студентов к языку науки объясняется, скорее всего, тем, что содержательная сторона текстового материала знакома им из общетеоретических курсов, а языковые средства формализованы: термины однозначны, речевые модели строго определены. В таких условиях, когда отсутствует почва для творческого выражения и когнитивной деятельности личности, процесс усвоения учащимися учебного материала очень затрудняется.

Преподаватели и методисты довузовского этапа находятся в постоянном поиске новых путей и способов повышения мотивации иностранных студентов при изучении языка науки.

В последнее время в зарубежном и отечественном образовании всё более широкое применение находит технология эдьютейнмента. Это «технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение»³. Особенностью этой технологии является внедрение различных форм развлечения в систему традиционных занятий. Средства эдьютейнмента делят на традиционные (книги, фильмы, телевизионные программы, свободные лекции) и современные (электронные системы и веб-технологии).⁴

Мы считаем целесообразным включение средств технологии эдьютейнмента в традиционную парадигму обучения иностранных студентов на довузовском этапе для повышения их мотивации к изучению языка науки. Эффективность эдьютейнмента для достижения поставленной цели объясняется тем, что применение данной технологии отвечает принципам коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. Учащиеся принимают активное участие в процессе обучения: высказывают своё мнение, свои личностные предпочтения, актуализируют свой опыт и знания, выражают эмоции. В результате они приобретают индивидуальный опыт, знания, умения и навыки.

В данной статье приводятся методические рекомендации по использованию некоторых аутентичных русскоязычных форм развлечения в качестве средств технологии «эдьютейнмент».

В качестве такого средства предлагается использовать видеозаписи цикла телевизионных научно-популярных программ «Мы и наука. Наука и мы», выходящих на канале НТВ при поддержке госкорпорации Росатом⁵. Программы проходят в формате круглого стола, за которым ведущие и приглашённые специалисты в разных научных областях (оптимисты и

скептики), аргументированно высказывают свои мнения и делают научные прогнозы. Каждая программа цикла посвящена обсуждению одного кажущегося почти фантастическим утверждения о том, «как наука изменит нашу жизнь в ближайшие 10 лет». Например:

– в ближайшие 10 лет атомные батарейки смогут заменить традиционные ненадёжные аккумуляторы;

– в ближайшие 10 лет на Земле исчезнут провода;

– в ближайшие 10 лет люди научатся управлять гравитацией.

Рассмотрим программу о гравитации как средство эдьютейнмента при изучении языка науки. В программе участвуют специалисты (физики, инженеры, философы), высказывающие своё отношение к этому предположению. Оптимисты утверждают, что это возможно. При этом они опираются на реальные достижения науки. Скептики выражают противоположную точку зрения, приводя соответствующие аргументы.

В конце программы оптимисты и скептики делают прогноз, с какой вероятностью в ближайшие 10 лет люди действительно научатся управлять гравитацией. В этом и заключается интрига, увлекающая студентов и мотивирующая их к различным видам речевой деятельности. Перед просмотром передачи выполняются задания по аудированию, лексико-грамматические упражнения, облегчающие понимание основного содержания дискуссии. Дискуссия делится на фрагменты. После прослушивания каждого фрагмента студентам предлагается высказываться, делать комментарии, аргументировать своё мнение, рассказывать, какими знаниями они обладают по данному вопросу. Пример предлагаемого студентам фрагмента – рассказ эксперта программы профессора А.Е. Капустина:

Капустин: *Человечество всегда мечтало летать, как птицы. Почему птицы летают, а люди этого делать не могут?..... идея заполнить воздушный шар горячим воздухом, а потом и газом оказалась очень эффективной. Скорость полёта на воздушном шаре мала. С появлением самолётов, особенно реактивных, скорость возросла очень сильно. Сейчас уже на чём только не летают: есть и мускулолёты, когда крыльями управляют при помощи движения рук и ног, летают на реактивных струях воды и газа из заплечных ранцев и даже на скейтах, летающих с помощью магнитной левитации на охлаждённых жидким азотом сверхпроводящих магнитах. Кстати прототип таких полётов мы видели в фильме «Назад в будущее». Словом, скоро исполнится мечта фанатов Гарри Поттера, и мы увидим первый матч по квиддичу.»*

Следующий фрагмент звучит в формате очень короткой лекции. При его прослушивании студенты выполняют задания по аудированию. После выполнения нескольких лексико-грамматических заданий и дополнительного прослушивания пишут конспект этой мини-лекции:

«Гравитация, или всемирное тяготение – это одно из четырёх фундаментальных взаимодействий, которые возможны между материальными телами. Кстати, в связи с открытием бозона Хиггса появилось теперь и пятое. Закон всемирного тяготения, как известно, открыл Ньютон, лёжа под фруктовым деревом. Это, конечно, красивая легенда, но на самом деле общее развитие науки до Ньютона уже позволило ему сделать это великое открытие. Кеплер открыл законы движения планет, решил задачу движения двух тел. То есть, в общем, не умаляя заслуг Ньютона, скажу, что перед ним была мозаика. И эту мозаику он собрал воедино. ... гравитационное взаимодействие самое слабое. Например, оно меньше электромагнитного в миллиард миллиард миллиардов раз. В общем, в 10 в 36-й степени раз. Именно из-за этой слабости существование гравитационных волн в общем-то до сих пор не доказано. Элементарная частица гравитон остаётся гипотетической. Хотя весной 2016 года было сообщено о наблюдении гравитационных волн и также было установлено, что скорость распространения гравитационных волн равна скорости света.»

Технология «эдьютейнмент» предполагает развлечение и увлечение. Эти функции, как известно, выполняет научно-фантастическая литература. Представляется возможным и целе-

сообразным использованием некоторых литературных произведений научно-фантастического жанра в качестве средств технологии эдьютейнмента.

Так как количество учебных часов, отведенных на изучение языка науки на довузовском этапе, строго ограничено, с содержанием произведения студенты знакомятся в кратком изложении, подготовленном преподавателем заранее. Можно также рекомендовать им для просмотра в свободное время художественный фильм, снятый по данному произведению (если такой имеется).

Для чтения предлагаются фрагменты произведения, содержащие элементы научного стиля речи, где герои описывают свои фантастические научные концепции. Рассмотрим для примера описание строения земного шара из дневников профессора Манцева, которые читал инженер Гарин (роман А.Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина»): *«В расплавленном Оливиновом поясе нужно различать три слоя: ближайший к земной коре – это шлаки, лава, выбрасываемая вулканами; средний слой – оливин, железо, никель, то есть то, из чего состоят метеориты, падающие в виде звезд на землю в осенние ночи, и, наконец, третий – нижний слой – золото, платина, цирконий, свинец, ртуть.*

Эти три слоя Оливинового пояса покоятся, как на подушке, на слое сгущенного, до жидкого состояния, газа гелия, получающегося как продукт атомного распада.

И, наконец, под оболочкой жидкого газа находится земное ядро. Оно твердое, металлическое, температура его около двухсот семидесяти трех градусов ниже нуля, то есть температуры мирового пространства.»⁶

Затем студентам предлагается сравнить и соотнести описанные в произведении фантастические научные идеи и технические объекты с реальными достижениями и открытиями науки и техники. Известный советский писатель-фантаст И.А. Ефремов отмечал, что в его рассказах первых двух циклов 1942 и 1944 годов «выбор “необыкновенного” из тысячи задач, стоявших перед наукой, не был случаен. Ощущение важности этих вопросов носилось, так сказать, в воздухе, будучи отражено в научных дискуссиях, рискованных гипотезах, намеках в популярных или строго научных статьях»⁷. Например, студентам дается задание найти информацию о том, какие известные в физике открытия и изобретения представляют собой своеобразную реализацию идей романа А.Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» (лазер, квантовый генератор, тепловая пушка или что-то ещё?). При выполнении этого задания студенты не только оперируют уже известными им терминами, но и знакомятся с новыми. На следующем занятии, во время презентации подготовленной ими информации, происходит процесс закрепления и усвоения научно-технической терминологии. Отметим, что целью данного занятия является не установление научной истины. Возможно, какой-то одной конкретной реализации идеи гиперболоида Гарина не существует. Методической целью такого занятия является создание ситуации, стимулирующей студентов к коммуникации на языке науки. Однако, студенты этого, как правило, не осознают, пытаясь по-русски рассказать о соответствующих научных идеях. Преподаватели русского языка, работающие с группами студентов технического профиля, часто замечают на занятиях по изучению языка науки, что студенты абстрагируются от языкового плана текстов и концентрируются на их научном содержании. Именно это наблюдение подтолкнуло нас к идее использования метода эдьютейнмента для повышения мотивации при изучении языка науки (научного стиля речи) студентами технического и естественнонаучного профиля на подготовительном этапе обучения в вузе.

Примечания

¹ Борзова И.А., Чернышенко О.В. Обучение языку науки студентов-иностранцев. Актуальные вопросы // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 1. С. 33.

² Там же. С.34.

³ Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский пед. вестник. 2012. № 4. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 192–195.

⁴ *Саных Т.В.* Применение технологии «эдьютейнмент» в образовательной среде университета // Вестник ТГПУ. 2016. 8 (173). С. 31.

⁵ URL: https://www.ntv.ru/peredacha/Mi_i_nauka/issues/56446/

⁶ *Толстой А.Н.* Гиперболоид инженера Гарина. URL: https://www.e-reading.club/bookreader.php/56643/Tolstoi_-_Giperboloid_inzhenera_Garina.html

⁷ *Ефремов И.А.* URL: https://royallib.com/read/efremov_ivan/sobranie_sochineniy_v_pyati_tomah_tom_perviy_nauchno_fantasticheskie_rasskazi.html#20480

Vikulova Anna Yu.,
Far Eastern Federal University

METHODS AND WAYS TO INCREASE MOTIVATION IN STUDYING THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH BY FOREIGN STUDENTS DURING PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

The article describes the ways and methods of the experimental use of various types of popular science (TV programs) and fiction (science fiction) discourse as incentives to encourage discussions. During the discussion, students, being carried away by the topic under discussion, are forced to use the language tools of the scientific style to express their point of view. Thus, the assimilation, repetition and consolidation of scientific and technical terminology and grammatical models adopted in the scientific and technical sphere occurs indirectly.

Keywords: language of science, pre-university stage of education, increase of motivation, edutainment.

Владимирова Татьяна Евгеньевна,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российский университет дружбы народов,
yusvlad@rambler.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Обучение иностранных студентов русскому языку как средству получения высшего образования в Российских вузах направлено на формирование предметной и когнитивно-коммуникативной компетенций. В поисках эффективной образовательной парадигмы, которая способствовала бы активизации учебного процесса, в настоящей статье речь идет об онтологических основаниях межкультурной лингводидактики, которые рассматривают языковую личность и ее бытие через призму смысложизненных представлений.

Ключевые слова: межкультурная лингводидактика, русский язык, личность, онтология.

Стремительное развитие глобализации позволяет говорить о становлении «новой реальности», которая формируется в межкультурном и даже межцивилизационном диалоге, успешно преодолевающим не только пространственные, но и временные границы. В этой ситуации исследовательский горизонт лингводидактики, методики обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) и теории межкультурной коммуникации предполагает поиск такой научной парадигмы, которая учитывает особенности овладения языком в полилингвокультурном образовательном пространстве.

Особый исследовательский интерес представляет разработка лингводидактических и методических рекомендаций, принимающих во внимание, с одной стороны, этнопсихолингвистические, лингвокультурные и этнопедагогические факторы. А с другой, – экзистенциально-онтологические особенности и личностный «проект саморазвития» (С.Л. Рубинштейн) студентов подготовительных факультетов.

Ориентация обучения студентов подготовительных факультетов на овладение речевыми умениями и навыками в совокупности со знанием основ языковой системы, которые предусмотрены «Требованиями к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль»¹, предполагает

формирование устойчивой мотивации овладения специальностью. Здесь мы имеем в виду соответствие текстов и приемов работы учебно-профессиональной сфере общения, актуальной для обучения на основном факультете. При этом значимым является как информационная ценность текста, так и его способность актуализировать поисковую деятельность, творческое мышление и интерес к профилирующим дисциплинам 1-го курса. Ведь наука, – важнейший элемент мировой культуры, – аккумулирует в себе не только результаты научной деятельности, но также судьбы ученых и их открытий. Следовательно, обращение к этому пласту русской культуры позволит повысить учебно-профессиональную ценность занятий и мотивацию обучения РКИ, которые необходимы для реализации личностного «проекта саморазвития» студентов.

В поисках новых методических подходов к обучению РКИ в полилингвокультурном образовательном пространстве обратимся к межкультурной лингводидактике². Эта комплексная интегративная дисциплина формируется на фундаменте лингводидактики, этнопедагогике, лингвокультурологии и теории межкультурной коммуникации. А ее задачей является развитие навыков межкультурного общения на русском языке, когда каждый имеет возможность высказать свою точку зрения, задать вопрос, обратить внимание аудитории на какое-либо событие, факт, деятеля науки или культуры. При этом преподаватель выступает своего рода дирижером оркестра, в котором у каждого есть право на слово и внимание всей аудитории. Что же касается различного рода тренировочных упражнений на отработку лексико-грамматического материала, то подобные задания желателен перевести в режим самостоятельной работы студентов с использованием компьютерных тестовых программ (с ключами).

Настоящая статья посвящена экзистенциально-онтологическим основаниям межкультурной лингводидактики и, в частности, раскрытию сущностных оснований национальной языковой личности и ее способа бытия в мире. Актуальность экзистенциально-онтологических исследований языковой личности была обоснована Ю.Н. Карауловым, который к числу принципиально важных задач отнес выявление «философско-мировоззренческих предпосылок, этнонациональных особенностей, социальных характеристик, историко-культурных истоков», а также «структурных черт общерусского языкового типа» и его «представлений о смысле бытия, цели жизни человечества и человека как вида гомо сапиенс»³.

Стремясь приблизиться к решению поставленных задач, сосредоточим внимание на экзистенциальном аспекте национальной языковой личности и сущностных основах ее ментальности, которые являются предметом онтологии (от гр. *on*, *ontos* сущее + *logos* учение). При таком подходе событийная лента жизни предстает как дискурс, складывающийся в сознании на основе когнитивно-коммуникативного и экзистенциального опыта, а языковая личность – как исторически сложившийся тип носителя лингвокультуры с характерными для него представлениями о смысле жизни, миропониманием и способом бытия.

Действительно, человек входит в мир как наследник языка («дома бытия»), культуры («хранителя бытия») и «способа бытия-в-мире»⁴. В результате вместе с «культурно-языковой» картиной мира и особенностями его концептуализации он присваивает также сформировавшийся в ее пределах способ бытия, включая отношение к миру, Другому и к самому себе. Поэтому национальную языковую личность отличает не только самобытный когнитивно-коммуникативный опыт, но также присущие ей духовно-нравственные устои и жизненный уклад. При этом наибольшую роль в процессе обучения иностранных студентов играют свойственные им представления о смысле жизни. Это объясняется тем, что смысл жизни является врожденной мотивационной тенденцией (В. Франкл) и именно он, объединяя в себе прочие смыслы, выполняет функцию интегративной структуры личности⁵. Поэтому знакомство студентов подготовительных факультетов с биографией и научной деятельностью представителей отечественной науки может рассматриваться как введение в избранную специальность и одновременно в русскую духовную культуру.

В этой связи также подчеркнем, что ключевые смысложизненные представления составляют «центральную зону» национальных лингвокультур. Более того, согласно этнолингвистическим исследованиям, эта «зона» остается неизменной при всех трансформациях общества, поскольку новое воздействует лишь на форму языкового выражения и речевого поведения⁶. В итоге «память культуры» и ее ценностное ядро остаются прежними при всех изменениях жизни этноса в силу укорененности в сознании (языке) сущностных основ бытия и принципов существования. Таким образом, «вхождение» студентов в мир российской науки через призму жизненного пути ее деятелей и сделанных ими открытий повышает направленность на получение специальности, а также приближает к пониманию ментальности русской языковой личности, не исключая вопросов, связанных с драматизмом ее экзистенциального бытия.

Что же касается «структурных черт» языковой личности, о которых писал Ю.Н. Караулов, то для их выявления воспользуемся известной процессуальной триадой Аристотеля <dynamis – energeia – entelecheia>. Раскрывая событийно-энергетическую природу речевой деятельности и человеческого существования, данная триада позволяет перевести учебно-педагогическое взаимодействие преподавателя русского языка и иностранных студентов в экзистенциально-онтологическую плоскость. Так, dynamis (речевая интенция / «бытие в возможности») и energeia (собственно речевая деятельность и бытие как жизнедеятельность) соотносятся с entelecheia (искомым речевым совершенством / «состоянием осуществленности» намеченных смысложизненных целей)⁷.

Если личностная оценка собственного речевого высказывания и своего бытия не совпадает с культурно обусловленными (энтелехийными) представлениями об искомом совершенстве, то создается «познавательное-этическое напряжение жизни внутри ее самое»⁸ и возникают экзистенциальные переживания. Как следствие, стремление к «полноте времени» и «полноте бытия» (М.М. Бахтин), которые необходимы для профессионального, творческого и духовного саморазвития личности, и экзистенциальные переживания привносятся в личностную концептуальную картину мира и бытия. При этом личностное языковое бытие приобретает экзистенциально-аксиологическое измерение, а речь – статус «экзистенциально-онтологического фундамента языка»⁹.

При таком понимании субъект-субъектное общение как интенция (dynamis) в своем развитии (energeia) ориентировано на некий прообраз искомого отношения и бытия (entelecheia). В результате возникший энергетический импульс в определенной мере предопределяет модус речевого взаимодействия и избираемого способа существования. Поэтому интенция становится в процессе межличностного взаимодействия речевой деятельностью, а «бытие в возможности» – реальным языковым бытием. Когда же человек соотносит их с собственным представлением о желаемом совершенстве, он испытывает экзистенциальные переживания, в которых «не-разделимы моменты заданности и данности, бытия и долженствования, бытия и ценности»¹⁰.

Такова синергетическая природа «единого континуума бытия-сознания» (М.К. Мамардашвили): прообраз будущего направляет речевой замысел и представление о должном бытии, а человек при этом опирается на собственный опыт, принадлежащий прошлому. Поэтому языковая личность испытывает на себе воздействие двух аттракторов (лат. attrahō ‘притягиваю к себе’), создающих экзистенциальную напряженность ее существования. Это, во-первых, знания, ценности и переживания, накопленные в процессе жизнедеятельности, а во-вторых, – представления об искомом совершенстве. Таким образом, в личности, ее речи и бытии в мире проявляется синергетический принцип целостности, когда прошлое, настоящее и будущее выступают в их взаимосвязи, содействии и единстве¹¹.

Предложенный способ осмысления учебно-педагогического взаимодействия делает актуальным владение основами межкультурной лингводидактики, которая, базируясь на российских образовательных традициях, учитывает ценностные смысложизненные доминанты лингвокультуры и этнопедагогики иностранных студентов. Опираясь на античный принцип целостного триединства речи и языкового бытия, представим в первом приближении основ-

ной контур субъект-субъектного общения, характерного для русской языковой личности и наследников конфуцианских этических традиций.

Рассматривая русское межличностное взаимодействие как триединство интенционального, когнитивно-коммуникативного и онтологического (энтелехийного) планов, отметим, что для него характерна контактоустанавливающая и контактоконтролирующая (фатическая) модальность. А китайское речевое поведение строго регулируется этикой «лица» и требует сохранения «духа церемонии» при вступлении в разговор, при его продолжении и при его окончании. Поэтому онтологический план, восходящий к конфуцианскому учению о чело-веклобии (*жень*), воспитании (*вэнь*) и ритуале (*ли*), традиционно имеет решающее значение.

В русском межличностном общении особое значение придается укорененному в сознании стремлению к достижению определенного уровня взаимодействия, взаимопонимания и искомых взаимоотношений. В результате установка на взаимность преобразуется в установку на эмоциональную открытость, искренность, истинность и значимость высказываний. Подобный стиль общения, как правило, не принимается носителями конфуцианской этики, которые воздерживаются от открытого выражения эмоций, проявляя умеренность в общении, подчеркнутое внимание и уважение к адресату. Что же касается проявлений русской непосредственности, то она вступает в противоречие с установкой на неукоснительное следование ритуалу, соответствующему данной речевой ситуации. В этой связи отметим, что приоритетность силы, трезвого расчета и практически полезного результата не относится к базовым ценностям христианской культуры. Если для русского речевого поведения характерно отсутствие четких границ между выражением оценки и побуждения, то вьетнамцам, китайцам, корейцам и японцам, как представляется, свойственна общая установка на косвенное выражение прескрипций в межличностном взаимодействии и на избегание любых отклонений от конвенционального поведения, которое опирается на укорененные в сознании образцы. Это приводит к завуалированности речевого намерения в высказывании в соответствии с традиционной этикой «лица», в которой значительное место занимает «умолчание».

Сопоставляя языковой план русского и китайского межличностного дискурса, в котором проявляется триединство семантики, синтактики и прагматики, становятся очевидными их различия. Специфика китайского языка выражается в своеобразии отношения иероглифов к тому, что они обозначают (семантика), в жестких ограничениях, наложенных на «отношения знаков друг к другу» (синтактика), и в значительном различии языковых средств, обслуживающих устную и письменную речь (прагматика). Что же касается русского языка, то его флективный строй, нефиксированный порядок слов, разнообразие ритмико-интонационных, словообразовательных и синтаксических моделей в совокупности создают дополнительные возможности для свободного самовыражения.

Обращает на себя внимание и следующий факт. Для носителей русского языка будущее выступает как аттрактор, побуждающий к деятельности, то для китайцев подобное отношение абсурдно. В их понимании будущее приходит и, следовательно, не надо спешить, а для всех прочих народов оно уходит и поэтому они вынуждены торопиться¹². Не в этом ли заключается одна из причин недостаточной активности китайцев межличностном общении, когда они занимают позицию «недеяния» (*у-вэй*) или своеобразного «мягкого» («иньного») ожидания перемен? И хотя современное поколение китайцев имеет поверхностное представление о «Книге перемен» (И-Цзин), но заложенная в ней идея изменчивости и понимание времени как движущейся по спирали цепочки естественных, неизбежных перемен передается из поколения в поколение, делая это ожидание сообразным с самой природой развития¹³.

Подведем итоги. В развивающемся полилингвокультурном образовательном пространстве разработка онтологического аспекта межкультурной лингводидактики становится той «точкой роста», которая повысит эффективность обучения студентов подготовительных факультетов к получению образования в российских вузах

Примечания

- ¹ Требованиями к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Андрушина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т.Е., Иванова А.С., Клобукова Л.П. и др. СПб.: Златоуст, 2011. 64 с.
- ² *Рогова А.В.* Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку тема: дис. ...канд.. пед. наук. М.: РУДН, 2012. 205 с.
- ³ *Караулов Ю.Н.* Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность / под ред. Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1989. С. 8.
- ⁴ *Хайдеггер М.* Путь к языку // Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 259–273.
- ⁵ *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. С. 36.
- ⁶ *Лурье С.В.* Историческая этнология: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004. С. 223–227.
- ⁷ *Аристотель.* Метафизика. М.: Эксмо, 2008. С. 232–233.
- ⁸ *Бахтин М.М.* Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 96.
- ⁹ *Хайдеггер М.* Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. С. 187.
- ¹⁰ *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. С. 106.
- ¹¹ *Князева Е.Н.* Холизм синергетики и недUALьность восточного мышления // Противоречие и дискурс. М.: ИФРАН, 2005. С. 55–56.
- ¹² *Девятков А., Мартиросян М.* Китайский прорыв и уроки для России. М.: Вече, 2002. С. 90.
- ¹³ *Владимирова Т.Е.* Некоторые размышления о китайском языке, этике «лица и конфуцианских принципах общения // Мир русского слова. 2004. № 3. С. 48–55.

Vladimirova T.E.,

Lomonosov Moscow State University,
Peoples' Friendship University of Russia

INTERCULTURAL LINGUODIDACTICS: AN ONTOLOGICAL APPROACH

Teaching Russian to foreign students as a way of getting higher education in Russian universities is aimed at the formation of substantive and cognitive-communicative competences. Searching for effective educational paradigm which could help the activation of the educational process, in this article we are talking about the ontological foundations of intercultural linguodidactics, which consider the linguistic personality and its being through the prism of meaningful representations.

Keywords: intercultural linguodidactics, personality, language, being, ontology.

Власова Александра Олеговна,

Калле Марина Игоревна,

кафедра русского языка № 2,

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет

имени академика И.П. Павлова,

aovlasova@gmail.com, marinakalle@rambler.ru

СПЕЦИФИКА КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье сообщается об организации учебного процесса на Подготовительном отделении для иностранных учащихся медицинского университета. Основное внимание уделено специфике формирования у иностранных студентов базовых знаний на русском языке общего владения с параллельным освоением медицинской терминологией, а также процессу адаптации иностранцев к новой социокультурной среде. Представлен комплексный подход к организации обучения: учебные модули и программы, ориентированные как на специфику медицинского вуза, так и на владение общеупотребительным русским языком, учебно-методические пособия, разработанные специалистами ФГБОУ ВО ПСПбГМУ им. И.П. Павлова.

Ключевые слова: иностранные студенты, подготовительное отделение, русский язык, медицинская терминология.

В Первом Санкт-Петербургском медицинском университете иностранные учащиеся появились 70 лет назад, с 1961 года кафедра русского языка принимает иностранцев, приезжающих изучать русский язык на Подготовительное отделение. За эти годы накоплен немалый опыт работы с этим контингентом учащихся, выработаны подходы к организации учебного процесса, учитывающие особенности обучаемых и специфику медицинского вуза. Процесс привыкания к новой жизни не всегда бывает лёгким: студенты, приезжая в новую для них социально-культурную среду, вынужденно решают задачи, с которыми прежде им сталкиваться не приходилось.

Задача преподавателя на этапе довузовской подготовки не только в том, чтобы научить их ориентироваться в новых условиях, но и адаптировать их к требованиям, предъявляемым к учащимся медицинского вуза. Именно поэтому при обучении студентов на начальном этапе мы считаем необходимым раннее введение пропедевтических курсов по специальным дисциплинам, подготавливающих их к занятиям на предметных кафедрах.

Преподавание иностранным учащимся в медицинском вузе языка специальности является одним из важнейших аспектов обучения, так как, не овладев специальной терминологией, студент-медик не может получить полноценную клиническую подготовку. Между тем язык медицинской специальности представляет собой сложнейшую многоярусную систему лексических единиц и включает в себя терминологические системы различных отраслей медицины.

Каждая из подсистем медицинской терминологии включает в себя общемедицинские слова, характерные для всех подсистем (*врач, болезнь, исход*), межотраслевые термины, используемые в двух и более подсистемах медицинской терминологии (например, в *невропатологии и психиатрии, оториноларингологии и хирургии* и др.) и узкоспециальную лексику, в которую входят названия симптомов, синдромов и заболеваний.

Постоянным источником пополнения наименований терминологии является общелитературный язык. С другой стороны, некоторые термины выходят за пределы языка науки и вливаются в литературный язык, становясь словами общего употребления. При этом в семантической структуре неизбежно возникают изменения, отражающиеся на особенностях употребления, сочетаемостных возможностях и других свойствах.

Установка на активное овладение студентами языком избранной специальности диктует необходимость тщательного анализа терминологического фонда данного конкретного подязыка. Студент должен чётко представлять себе разницу между знакомым ему общеупотребительным словом и научным термином, который характеризуется своей спецификой. Он должен уметь правильно употреблять термины в речи, так как они, как правило, несут в научном высказывании основную смысловую нагрузку.

В то же время постоянно происходит взаимопроникновение, взаимообмен между словами общелитературного языка и медицинской терминологией. В результате термины медицины входят в общелитературный язык, используются там как в прямом, так и в переносном значении. С другой стороны, существует противоположная тенденция, которая, однако, проявляется не столь последовательно. Она заключается в стремлении медицинской терминологии найти свои средства выражения специфических понятий, отграничиться от общелитературной лексики. Задача преподавателя русского языка в иностранной аудитории – привлечь внимание студентов к этим различиям, продемонстрировать им необходимость анализа семантики слова и употребления термина в речи.

Следует отметить также, что процесс обучения языку, в частности медицинской разновидности научного стиля речи, без самостоятельной работы студентов, в принципе, невозможен. При этом она, безусловно, должна находиться в непосредственной связи с аудиторной работой, с обучением общелитературному, разговорному языку, являясь её продолжением для освоения полученных на уроках знаний. Параметрами самостоятельной работы мы считаем следующие:

1. Посильность данного вида работы для обучающихся. Таким образом, внеаудиторная работа отнюдь не подразумевает отсутствия руководства со стороны преподавателя.

2. Правильная организация самостоятельной работы студентов: преподаватель должен стимулировать её интенсивность. В нашем случае внеаудиторная работа повышает эффективность и качество аудиторных занятий, способствует развитию и активизации творческих способностей учащихся.

3. Учитывая предыдущие два параметра, мы выделяем как важнейшее условие эффективности внеаудиторной работы – постоянный контроль её исполнения.

Следует подчеркнуть, что самостоятельная работа студентов в процессе обучения языку распространяется на все виды речевой деятельности. В Первом Санкт-Петербургском медицинском университете комплексная внеаудиторная работа для усвоения навыков аудирования, письма, чтения, говорения иностранных студентов Подготовительного отделения, с учетом языка специальности, строится следующим образом:

1. С целью развития навыков аудирования к каждому уроку по учебнику Л.В. Москвина, Л.В. Сильвиной «Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов»¹ (являющегося базовым учебником на нашем Подготовительном отделении) подготовлены аудиоматериалы по темам уроков.

2. С целью развития навыков письма студентам предлагается самостоятельно написать мини-сочинения на заданные темы в соответствии с общеразговорными и медицинскими темами, изучаемыми в аудитории.

3. С целью развития навыков чтения и говорения предлагаются разнообразные виды работы с текстом, включающие ознакомительное чтение, перевод, анализ текста, а в дальнейшем составление плана к нему с целью развития навыков аналитического чтения.

4. С целью развития навыков говорения на первом этапе предполагается работа в лингфонном кабинете. Студенты восполняют пропущенные реплики в диалогах, отвечают на вопросы. В дальнейшем они заучивают небольшие фрагменты текста для пересказа.

Обязательным компонентом самостоятельной работы студентов является выполнение ими грамматических, языковых упражнений с целью закрепления знаний по грамматике русского языка, в том числе по грамматике языка медицины, и выработки навыков и умений для дальнейшего применения их в речи.

В рамках обучения русскому языку на Подготовительном отделении основной объём внеаудиторной самостоятельной работы приходится на второй семестр, когда количество аудиторных часов значительно сокращается, а уровень подготовки учащихся по русскому языку позволяет существенно расширить круг заданий, с которыми они могут справиться без помощи преподавателя. Во втором семестре на первый план выходит работа с текстом. Наряду с базовыми учебными материалами второго семестра кафедрой подготовлены и используются в учебном процессе сборники для второго семестра («Женщины в медицине»², «Врачи нашего университета»³, «Сборник текстов по лингвострановедению»⁴), пригодные как для аудиторной работы, так и для самостоятельного внеаудиторного изучения. После текста студентам предлагаются задания и вопросы, позволяющие преподавателю быстро и эффективно проверить степень понимания и освоения изученного материала.

Для самостоятельной внеаудиторной работы в этих условиях эффективным материалом являются диалоги с параллельным переводом, которые охватывают активные коммуникативные темы, ориентированные на общение студентов в повседневной практике (темы «Деканат», «В библиотеке», «В общежитии», «В банке», «Вывески», «Надписи» и др.) Соответствующее пособие «Диалоги»⁵, подготовленное совместно с кафедрой иностранных языков, содержит параллельный перевод на английский язык, который в той или иной степени знаком большей части учащихся. Материалы сборника носят универсальный характер и используются не только при обучении студентов подготовительного отделения, но и при работе со студентами, занимающимися на английском языке в отдельных группах по программе English Medium (EM), которая разработана для студентов лечебного факультета.

Примечания

¹ *Московкин Л. В., Сильвина Л. В.* Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. СПб: СМЮ Пресс, 2010. 528 с.

² *Женщины в медицине: Сборник текстов для самостоятельного чтения для студентов подготовительного факультета / сост. Власова А.О. и др., под ред. А.О. Власовой.*; СПб: РИЦ ПСПбГМУ, 2016. 36 с.

³ *Врачи нашего университета: Сборник текстов для чтения по русскому языку для иностранных студентов подготовительного отделения / А.О. Власова и др., под ред. А.О. Власовой.* СПб: Изд-во СПбГМУ, 2012. 26 с.; *Врачи нашего университета: Сборник текстов для чтения по русскому языку для иностранных студентов подготовительного отделения / сост. Т.В. Новикова и др.; под ред. А.О. Власовой.* Ч. 2. СПб: Изд-во СПбГМУ, 2013. 24 с.

⁴ *Материалы по лингвострановедению для иностранных учащихся подготовительного факультета. Тексты для чтения / сост. Т.В. Новикова и др.; под ред. А.О. Власовой.* СПб: РИЦ ПСПбГМУ, 2016. 40 с.

⁵ *Диалоги. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся с применением языка-посредника на начальном этапе обучения (1-й семестр) / авт.-сост. О.А. Лебедеико, Р.И. Рождественская.* СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2012. 26 с.

**Vlasova Alexandra O.,
Kalle Marina I.,**

Department of Russian language № 2
Academician I.P. Pavlov First Saint-Petersburg State Medical University

SPECIFICITY OF A COMPLEX APPROACH TO THE ORGANIZATION OF THE LEARNING PROCESS OF THE FOREIGN STUDENTS IN THE MEDICAL UNIVERSITY

The paper considers the organization of the learning process at the pre-university course for the foreign students in the Medical University. Particular attention is paid to the specificity of the formation of the basic knowledges in everyday Russian language and in medical terminology. A complex approach to the organization of the learning process like learning programs, textbooks worked out by the specialists of Pavlov Medical University, is represented.

Key words: foreign students, Russian language, pre-university course, medical terminology.

Волохина Валентина Павловна

Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), Россия
volokhina.vp@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются учебно-методические приёмы организации внеаудиторной и самостоятельной работы иностранных учащихся как средство интенсификации учебного процесса и повышения мотивации к изучению русского языка. Анализируются различные формы внеаудиторной работы: экскурсии, посещение парков, театров, познавательных центров, участие в различных конкурсах и фестивалях. На уроках русского языка используются творческие задания для самостоятельной работы.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, самостоятельная работа, русский язык как иностранный.

В настоящее время расширяются международные экономические, культурные и образовательные связи России со многими странами, увеличивается число иностранцев, желающих получить высшее образование в российских вузах. Обучение в российской высшей школе предполагает владение русским языком на определенном уровне. Изучение русского языка как иностранного не ограничивается только аудиторными часами. Внеаудиторная и самостоятельная работа иностранных учащихся является неотъемлемой частью образовательного процесса.

В результате оптимизации обучения сокращается количество часов на изучение русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки. Иностранные учащиеся не успевают осваивать учебный материал в полном объеме, а внеаудиторная и самостоятельная работа студентов зачастую остается без внимания. Она не предусмотрена учебным планом и ведётся на усмотрение преподавателя.

Внеаудиторная работа – это тематические вечера, экскурсии, посещение театров, познавательных центров, участие в различных конкурсах и фестивалях. Она является значительным резервом и средством достижения целей обучения.¹ Подобная работа помогает углубить и закрепить знания, умения, выработанные на уроках русского языка. Учебный материал отрабатывается в реальных жизненных ситуациях. Это расширяет словарный запас, активизирует лексику, изученную на уроке, раскрывает творческие способности иностранных учащихся, повышает мотивацию в изучении нового языка.

Практика показывает, что внеаудиторная работа должна носить системный характер. Для реализации поставленной цели обучения необходимо решить определенные задачи.

Наряду с внеаудиторной работой важной формой оптимизации учебного процесса является самостоятельная работа иностранных студентов, которая развивает ответственность и организованность, а также творческий подход к решению проблем учебного и профессионального уровня.² Самостоятельная внеаудиторная работа студентов предполагает занятия в библиотеке, чтение книг, прослушивание лекций, работу в терминальном классе, поиск информации на заданную тему, подготовку к занятиям.

Приезжая учиться в Россию, иностранные студенты, обладают минимальными знаниями о русском языке, культуре, быте, характере людей, в связи с чем испытывают острые проблемы с адаптацией к жизни и учебе в этой стране. Различия в родном и изучаемом языках, системе образования, климате вызывают стресс, культурный шок, снижение мотивации к изучению языка, особенно на начальном этапе обучения. На уроках русского языка необходимо учитывать интересы, способности, психологические особенности студентов.

Правильно организованная внеаудиторная работа со студентами помогает иностранцам быстрее адаптироваться к жизни в чужой стране, познакомиться с новой культурой, традициями, речевым этикетом, приобрести опыт в общении с русскими людьми в разных ситуациях, повысить интерес и мотивацию к изучению русского языка и культуры.

В арсенале преподавателей РКИ имеются различные виды внеаудиторной работы: учебные экскурсии в музеи, выставочные центры, культурные центры, различные мастер-классы; посещение театров, концертов, кинотеатров; участие в студенческих фестивалях, конкурсах, конференциях, форумах, круглых столах; поездки в другие города, отдых на природе, активные игры.

На кафедре русского языка Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин) проводится разнообразная внеаудиторная работа. Иностранные учащиеся принимают участие в различных межвузовских и международных конкурсах и конференциях: конкурс по риторике и речевым коммуникациям «Зажги словом», конкурс на лучшее эссе, конкурс русской песни, фестиваль культур «Дружба», конкурс «Я говорю по-русски» и т.д.

Нами была предпринята попытка использования такого вида внеаудиторной работы, как поездки в сибирские города Омск, Томск, Сузун, Колывань с группой иностранных учащихся довузовского этапа обучения. Перед поездками на уроках русского языка отрабатывалась новая лексика и грамматические конструкции, речевые образцы, необходимые для следующих ситуаций: покупка билетов на автобус и поезд, бронирование комнат в хостеле; читали тексты, содержащие информацию об истории, архитектуре, культуре, основных достопримечательностях этих городов. На занятиях использовались различные видеоматериалы, содержащие сведения о данных городах.

Во время посещения Томска, Омска, Сузуна и Колывани иностранные учащиеся могли применить знания, полученные в аудитории на практике, расширить свой кругозор, имели

возможность увидеть основные достопримечательности и особенности городского устройства, архитектуры этих городов. После поездки иностранные студенты делились своими впечатлениями, выполняли письменные задания для самостоятельной работы. Такой вид внеаудиторной работы, как поездки и экскурсии за город и в другие города, помогает не только расширить и активизировать словарный запас учащихся, но и сглаживает культурные конфликты, развивает толерантность, уважение к другим культурам.

Во время обучения необходимо применять разные формы внеаудиторной работы, как групповые, так и индивидуальные. Внеаудиторная работа должна быть тесно связана с другими предметами.

Таким образом, благодаря внеаудиторной работе иностранные студенты включаются в реальный процесс общения на русском языке, обмениваются знаниями и опытом. Лексический словарь иностранных студентов пополняется активной лексикой. Эффективная внеаудиторная работа способствует повышению уровня владения русским языком, развитию коммуникативных навыков, самостоятельности и личностной активности, помогает иностранным учащимся адаптироваться к жизни в новой стране, снимает языковые барьеры.

Примечания

¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. С. 40.

² Евдокимова Е.К. К вопросу о внеаудиторной работе студентов неязыковых специальностей по изучению иностранного языка в вузе [Электронный ресурс] // [https://cyberleninka.ru]. [Тула, 2008]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vneauditornoy-rabote-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey-po-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-v-vuze (дата обращения: 28.08.2017).

Volokhina Valentina P.,

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, (Sibstrin), Russia

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR AND INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION

In the article the educational and methodological methods of out-of-class and independent work of foreign students are viewed as means of intensification of educational process and incensing motivation to learn Russian language. The attempt is given to analyze various types of extracurricular work: excursions, visits to museums, parks, theaters, educational centers, participation in competitions and festivals. It is also useful for students to fulfill creative tasks for their independent work during Russian language lessons.

Keywords: extracurricular work, independent work, Russian as foreign language.

Воробьева Ольга Ивановна,

кафедра иностранных языков и русского языка как иностранного
ФГБОУ ВО СГМУ «Северный государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Архангельск, Россия,
vorobyova24@rambler.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье анализируется важная для обучения и практической работы врачей проблема взаимоотношений врача и пациента. Обучение русскому языку иностранных студентов в медицинском университете отличается практико-ориентированным подходом, что впоследствии позволяет врачу оказывать квалифицированную помощь пациенту и успешно решать коммуникативные задачи. Успешность профессиональной коммуникации иностранных обучающихся зависит от знания и владения навыками русской языковой культуры, способности врача проявить квалифицированную подготовку постановки вопросов, умения вести диалог.

Ключевые слова: медицинский дискурс, профессиональная коммуникация, прагматика, речь, диалог.

Специалисты в области прагматики рассматривают речевую деятельность как средство и способ решения коммуникативных задач и выработку гибких, способных к переносу, варьированию коммуникативных умений. Это связывает обучение русскоязычному общению иностранных студентов-медиков с определенными видами практической деятельности. Под прагматическим аспектом высказывания понимается «обычно осознанные, намеренные воздействующие устремления адресанта, сопровождающие собственно смысловое высказывания, адресованные адресату»¹. На занятиях по русскому языку основное внимание акцентировано на усвоение иностранными студентами языка специальности.

В медицинском дискурсе прагматический аспект является одним из самых важных факторов, так как эффективное собеседование в профессиональной обстановке подразумевает заинтересованность врача в пациенте. Существенной чертой любого языкового общения является то, что оно включает в себя языковой акт. Как отмечено английским философом Дж. Остином, «сказать что-либо – значит совершить некоторый поступок»². Заслуга Дж. Остина, основателя теории речевых актов, и его последователей состоит в том, что они рассматривали процесс говорения не как сочетание общепринятых символов, построенное по определенным фонетическим, семантическим и синтаксическим правилам и отражающее положение дел в окружающей действительности, а как продукт индивидуального словотворчества, обусловленный личностными качествами говорящего и стоящими перед ним целями и задачами. Обучение клинической коммуникации заключается в получении достаточного количества необходимой информации для понимания проблемы больного и дальнейшем благоприятном сотрудничестве врача и пациента. Исследования специалистов показали, что медицинский дискурс выполняет вполне определенные прагматические задачи: привлечение внимания, утверждение собственной позиции, убеждение, прогнозирование положительной установки и т. п.

Процесс иноязычного общения осложняется тем, что иностранец должен овладеть не только своеобразием профессионального языка, но и своеобразием культурных норм, принятых общественных отношений. Так в первую очередь необходимо знать и применять самые элементарные этикетные формы обращения в России: официальные, дружеские, фамильярные. К старшим по возрасту, незнакомым людям в официальной обстановке установлено обращение только на «вы», на «ты» – обращение в неофициальной обстановке и к близким, знакомым. Следует подчеркнуть условия, когда необходимо обращение по имени-отчеству, что не принято в иных культурах. Эти традиционные для русских людей этикетные формы культурной грамотности формируются в процессе общения на базе делового и обиходного типа взаимоотношений. Формирование стандартных правил поведения имеет глубокий социально-культурный смысл. Понимая разницу лингвокультур, следует особо подчеркнуть условия русской коммуникации, конкретные ситуации, в которых необходимо обращение по имени-отчеству и на «вы». При знакомстве русские обычно говорят, как к ним обращаться (называют своё имя или имя и отчество). Данные правила учитывают не индивидуальные, а общие тенденции русской языковой культуры, их незнание нарушает профессиональную коммуникацию.

Изучение медицинской терминологии и грамматических структур начинается на ранней стадии обучения русскому языку, что позволяет развивать коммуникативные навыки и умения будущих врачей в сфере профессиональной деятельности. В коммуникативной ситуации «врач – пациент» традиционно принято выделять два типа воздействия – авторитарный и диалогический. Чаще всего врачом не осознается определенная форма воздействия, однако в медицинской практике наиболее распространена авторитарная. Врач воспринимает пациента как пассивный объект воздействия, полагая, что пациент должен некритически впитывать информацию, что у пациента нет устойчивого мнения по определенному вопросу, а если и есть, то его можно изменить в аспекте, нужном врачу. В случае равноправной установки оба партнера воспринимаются как активные участники коммуникативного процесса, имею-

щие право отстаивать или формировать в процессе общения собственное мнение. В процессе проведения занятий учитываются различные ситуации.

Обучение профессиональному общению врач-пациент происходит в форме решения коммуникативных задач. Как правило, иностранцы, находясь в России, стремятся следовать частотным языковым высказываниям, принятым нормам, тем самым успешно пополняя свой словарный запас. Будущие врачи активно осваивают формы коммуникативного сотрудничества. Для полноценного влияния на пациента им необходимо уметь строить диалог. В связи с тем, что в современной русской коммуникации не сложилось единой формы обращения к незнакомым людям, бытуют такие обращения, как «Девушка», «Молодой человек», «Женщина», «Мужчина» (последние две формы более типичны для речи малообразованных людей). Для привлечения внимания незнакомого человека врачами, как правило, используются определенно-личные конструкции, такие как «Извините», «Простите», «Скажите, пожалуйста» и т.п. Чтобы получить вразумительный ответ, направить процесс передачи информации в нужное русло, перехватить и удержать инициативу в беседе, активизировать внимание, сделать общение более эффективным, надо знать технику постановки вопросов и технику ответов на них. Лингвистика в данном аспекте обучает разумному социальному поведению. Обучение диалогической речи – сложный и важный аспект работы с будущими врачами.

Успешность профессиональной медицинской коммуникации заключается в формировании рационального партнерства. При сообщении информации врач побуждает пациента к изменению его представлений о мире, в котором он ранее существовал. При необходимости продиктовать определенную характеристику поведения или приказание, врач побуждает больного к изменению его привычного образа поведения. При высказывании предупреждения осуществляется побуждение адресата к ожиданию определенных событий или действий в будущем. Все эти формы воздействия в разной степени присутствуют в практической деятельности врача и формируют прагматическую направленность его профессиональных высказываний. Предполагается понимание не только закономерностей человеческого бытия как такового, но и учет многочисленных культурных различий. Для обеспечения эффективного процесса общения каждый должен исходить из возможности допущения каких-либо ошибок и готовности их исправить.

В курсе изучения русского языка студенты знакомятся с правилами построения высказывания в медицинской коммуникации, которые хорошо известны в мировой теории коммуникации, это так называемые максимы Грайса, или правила ведения разговора: они регламентируют и нормируют объем информации в сообщении (максима количества), призывают использовать только истинную информацию и аргументированные оценки (максима качества), делать сообщение релевантным теме разговора (максима отношения), делать речь четкой, ясной, понятной и последовательной (максима манеры речи).

Профессиональное мастерство врача проявляется прежде всего в конфликтных ситуациях. Прагматическая установка должна представлять позицию сотрудничества, а не противостояния, даже если пациент выражает мнение, не совпадающее с мнением доктора, или критикует его действия. Высказывания врача не должны акцентировать раздражение или непонимание пациента, поведение которого может быть обусловлено болью, долгим ожиданием приема и т.п. Необходимо научить будущего врача проявлять эмпатию (сопереживание) и быть толерантным. Сложно вступать в противоборство с гневом пациента, так как гнев вызывает желание защищаться. Трудно лечить пациента, с которым врач не чувствуете себя спокойно и уверенно³. Важно осознавать, что гнев пациента обычно не имеет отношения к конкретному врачу и чаще всего возникает в связи с личными обстоятельствами больного. Оставаясь нейтральным, можно разрядить обстановку. При достижении определенного уровня комфорта пациенты обычно становятся более спокойными и охотнее говорят о причинах обращения к врачу.

Развитие профессиональной компетенции ведет к обогащению активного и пассивного словарного запаса иностранных студентов, позволяет достичь профессионально значимых

умений во всех видах речевой деятельности. Систематически проводимое анкетирование иностранных студентов, дает возможность выявить положительные результаты работы. Университет является не только центром учебной науки, но и сосредоточением духовной культуры, что отвечает требованиям времени и задачам, которые в настоящее время настойчиво решают общество и государство в различных странах.

Примечания

¹ *Остин Дж.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.17. М.: Прогресс, 1986. С. 22–129.

² Там же. С. 27.

³ *Mahoney M.J.* Human Change Processes: The Scientific Foundation of Psychotherapy. New York: Basic Books. 1991.

Vorobyeva Olga I.,

Department of Foreign Languages and the Russian as a Foreign Language
State Medical University “Northern State Medical University”
of the Ministry of Health of the Russian Federation, Arkhangelsk, Russia

TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY IN THE CLASSROOM FOR RCT

In the article analyzed the important for the training and practical work of doctors the problem of the relationship between the doctor and the patient. The teaching of Russian to foreign students at a medical university differs in a practice-oriented approach, which subsequently allows the doctor to provide qualified assistance to the patient and successfully solve communicative tasks. The success of professional communication of foreign students depends on the knowledge and skills of the Russian language culture, the ability of the doctor to show qualified preparation of questions, skills of dialogue.

Keywords: medical discourse, professional communication, pragmatics, speech, dialogue.

Воронова Александра Владимировна,

Российский университет дружбы народов, РФ,
av.voronova@bk.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Учёт специальности на занятиях по русскому языку как иностранному обязателен, учащийся должен получить знания по общеобразовательным предметам в русской терминологии, при этом есть мнения, что преподавателю не следует использовать сложный по научному содержанию и перенасыщенный терминами учебный материал. Отсюда возникает дискуссионный вопрос – какие тексты целесообразно использовать как единицу обучения языку специальности: собственно научные или, наряду с ними, и научно-популярные?

Ключевые слова: научно-популярный текст, научный стиль речи, лингводидактические особенности, усвоение учебного материала

Одна из задач обучения русскому языку как иностранному в вузах России – научить студентов владеть русским языком, как средством профессиональной коммуникации и воспитать квалифицированного специалиста. Такое овладение необходимо для понимания и записи лекций, выполнения практических заданий, участия в семинарах, дискуссиях – одним словом, для усвоения учащимися программного материала на основных факультетах. Отсюда следует ещё одна задача преподавания – обучить иностранных студентов языку специальности: учащийся должен получить знания по общеобразовательным предметам в русской терминологии.

Учёт специальности на занятиях по русскому языку обязателен, при этом, существует мнение, что преподаватель не должен «привлекать для занятий сугубо специальный, перенасыщенный терминами, сложный по своему научному содержанию материал, помогая учащимся в овладении преимущественно общенаучной лексикой и синтаксисом научной речи».¹

Усваиваемый материал занятий по специальности организуется тематически. Объем содержания дисциплины представлен в виде отдельных текстов, которые раскрывают некую (извлеченную) тему и располагаются в определенном порядке, т.е. имеют определенную последовательность. О.Д. Митрофанова называет литературу дисциплин соответствующего профиля «учебно-научной, ограниченной тематически изложением основ наук».²

Возникает вопрос, который до сих пор является дискуссионным – какие тексты следует использовать в качестве единицы обучения языку специальности: собственно научные или, наряду с ними, целесообразны и научно-популярные?

Задача учебно-научного текста – донести до студента учебный предмет на русском языке, а не науку в целом. В связи с этим особое внимание уделяется особому отбору материала, целенаправленности изложения знаний. Язык учебно-научного текста должен быть доступным для восприятия: изложение представляется последовательно от простого к сложному, что также может помочь обнаружить логику данной науки, а каждый новый термин должен объясняться.

Рассмотрим с лингводидактических позиций тексты двух типов: собственно научного и научно-популярного. Сравним тексты на одну тему «Закон всемирного тяготения», извлеченные из:

1. Учебного пособия по специальности: выбран «Справочник по физике» (для старшеклассников, абитуриентов и студентов)³. В данном справочнике анализируется глава 1.2.2.7 «Закон всемирного тяготения и гравитационные силы»;

2. Учебного пособия по русскому языку для иностранных учащихся: Г.М. Петрова «Русский язык в техническом вузе»⁴. Данное пособие предназначено для учащихся II сертификационного уровня обучения русскому языку как иностранному и посвящено работе с текстовым материалом. Здесь рассматривается тема «Закон всемирного тяготения и его проявления».

Для начала следует рассмотреть данные тексты с точки зрения структуры и содержания и выявить общие черты. Поскольку тема текстов «Закон всемирного тяготения» едина, то и содержание, соответственно, одно и то же. Блоки информации распределены в одинаковой последовательности: 1. Раскрытие самого закона. 2. Определение гравитационных сил. 3. Примеры.

Прослеживая общее содержание темы, можно обнаружить, что способы изложения этого содержания разнятся. В собственно научном тексте идёт преобладание формул, схем и графиков, структура чёткая, лишённая какой-либо эмоциональной окраски. В тексте научно-популярного характера перед главной информацией изложена второстепенная: о значении и роли сил тяготения, о применении силы в жизни. Данная информация представлена не собственно научным языком, скорее здесь можно проследить черты художественного стиля. Такой принцип изложения в научно-популярном тексте не случаен, он помогает привлечь внимание учащегося к данной проблеме, заинтересовать его.

Анализируя тексты данных пособий с точки зрения языковых особенностей, можно выделить некоторые общие черты, указывающие на наличие научной функционально-стилевой окраски.

Как известно, термин является смысловым ядром специального языка и передачей основной содержательной информации, оба текста насыщены подобными словами и словосочетаниями: *сила тяготения, гравитационные силы, притяжение тел, односторонность процесса, масса, ускорение свободного падения, земное притяжение, тело отсчёта, ньюто́н*. Термины дают точное и однозначное определение специальных понятий научной сферы общения и раскрывают их содержания. Как правило, значительное место в специальной лексике (терминах) занимают интернациональные слова: они однозначны, т.к. не вызывают дополнительных ассоциаций для носителей русского языка; имеют интернациональный характер, что отражает тенденцию к международной стандартизации языка науки.⁵ *Силы, посредством которых осуществляется гравитационное взаимодействие тел, называются*

гравитационными силами или силами тяготения, а массы, характеризующие это взаимодействие, **гравитационными массами**. В настоящее время доказана эквивалентность гравитационной и инертной массы... (справочник) Также присутствуют многозначные слова, выступающие в одном определенном значении: *тело, масса, сила*.

С точки зрения морфологических особенностей в научно-популярном тексте так же, как и в собственно научном стиле прослеживается преобладание глагольных форм настоящего времени и абсолютное преобладание формы 3-го лица: *силы играют роль, определяют движение, удерживают атмосферу; Земля притягивает; тело падает; стоят два прибора; человек имеет дело*.

Если тела имеют большие размеры, расстояние R нужно брать до их центра.

Гравитационная масса характеризует свойства тела как источника тяготения.

На тело массы m действует только масса M той части Земли которая...

В научно-популярном тексте встречается большое количество отглагольных существительных среднего рода со значением процессуального признака, образованных суффиксами *-ние, -ение, -ание*. Данные существительные функционируют в составе словосочетаний, что характерно для научного стиля: *падение тел, явление, притяжение предметов, значение сил, тяготение, представление, существование Вселенной, образование планет, распределение веществ, движение звёзд, проявление сил, действие, ускорение свободного падения, сближение тел*.

В научном стиле часто прослеживается распространение действительных и страдательных причастий, деепричастий, которые можно встретить и в научно-популярной литературе: *...ускорение свободного падения, вызванное земным притяжением... будет ускорение сближения тел, движущихся навстречу друг другу. При этом мы должны считать Землю неподвижной, т.е. телом отсчёта, и не движущейся навстречу падающему на неё телу*.

Раскрыв общие языковые особенности, характерные и научно-популярному, и собственно научному стилю речи, следует отметить и различия. В представленном ниже примере видно, что характер изложенного материала информативен, но лишен научной функционально-стилевой окраски. Такая подача информации присуща научно-популярному изложению. **Сооружая** здания и каналы, **проникая** в глубину Земли или в космическое пространство, **конструируя** корабль или шагающий экскаватор, **добываясь** результатов почти в любом виде спорта.

При помощи формы 1-ого лица множественного числа «большую, чем в «чисто» научных стилях, роль приобретает субтекст адресации»⁶. В тексте учебного пособия представлено значительно больше подобных форм, чем в собственно научном тексте: *Мы забываем о том, что значение сил тяготения... Отметим, что... Благодаря этому нам и кажется... При этом мы должны считать Землю неподвижной. Прежде всего выясним, каким будет ускорение... Рассмотрим пример. Допустим, на Землю падает... Используя такой способ изложения материала, автор ведет диалог с читателем, тем самым даёт возможность задуматься над интересующими их вопросами.*

В научно-популярном тексте используются различные тропы (к примеру, вводные конструкции) и риторические фигуры, «призванные «оживить» речь, заинтересовать читателя и поддержать его интерес»⁷: *...почему тела на Землю падают, а к друг другу не притягиваются? Почему они не сближаются под действием сил тяготения? Ответ прост. Всем известно, что... Получается, что*

Попытки внедрить диалогизированные средства для общения, введение элементов разговорной речи, стремление к нешаблонности выражений обуславливается одной из основных коммуникативно-прагматических целей автора – выйти в дискуссию с учащимися, помочь развитию различных видов речевой деятельности.

Некоторые тексты, встречающиеся в учебных пособиях по специальности для иностранных студентов, бывают перегружены достаточно трудной и иногда не активной для языка специальности лексикой. Это приводит к определенным затруднениям в усвоении

учебного материала иностранными учащимися, недостаточно владеющими русским языком. Представляется целесообразным использовать в учебном процессе/включать в учебный процесс тексты научно-популярного характера: в них сложные научные темы излагаются простым языком, а их основной задачей является в доступной и понятной студенту форме ознакомить его с научными знаниями на русском языке и привлечь его внимание к научной проблеме. Ведь еще ранее Е.И. Мотина говорила, что «необходимо создавать такие учебники и учебные пособия, которые отражали бы строгую систему знаний по той или иной учебной дисциплине и были бы написаны доступным для иностранных учащихся языком».⁸ Думается, что научно-популярные тексты с лингводидактических позиций полностью соответствуют данным требованиям.

Примечания

¹ Мотина Е.И. Избранные труды. М.: Изд-во РУДН, 2005. С. 255.

² Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1976. С. 14.

³ Хорошавина С.Г. Справочник по физике / Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д: «Феникс», 2002. 384 с.

⁴ Петрова Г.М. Русский язык в техническом вузе: учебное пособие для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 144 с.

⁵ Крылова О.А. Лингвистическая стилистика: в 2 кн. Кн. 1: Теория: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Высшая школа, 2008. С. 132–133.

⁶ Там же. С. 257.

⁷ Там же. С. 256.

⁸ Мотина Е.И. Избранные труды. М.: Изд-во РУДН, 2005. С. 278.

Voronova A.

Peoples' Friendship University of Russia

ON THE USE OF POPULAR SCIENCE TEXTS IN CLASSES WITH FOREIGN STUDENTS

Specialty in a class on Russian as a foreign language is compulsory, the student should receive knowledge of general subjects in Russian terminology, and there are opinions that the teacher should not use the academic material that is complex in terms of scientific content and oversaturated in terms. There is question: what texts should be used in the language of the specialty: actually scientific else's popular science?

Keywords: the popular science texts, scientific style, linguodidactic features, adoption of educational material.

Воронова Лилиана Вячеславовна,

Батраева Ольга Матвеевна,

ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный технический
рыбохозяйственный университет», г. Владивосток, Россия,
liliana70@inbox.ru, link.olga@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ: УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРИМОРСКОМ ОКЕАНАРИУМЕ

В статье представлен опыт кафедры русского языка как иностранного Международного института Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета в реализации образовательной программы «Русский язык в океанариуме» совместно с Дальневосточным филиалом фонда «Русский мир» и научно-образовательным комплексом «Приморский океанариум» в рамках проекта филиала фонда «Очарование Тихоокеанской России». Данная программа направлена на расширение образовательного пространства и применения инновационных технологий в учебном процессе с целью развития творческой индивидуальности

иностранных учащихся, готовых к успешному овладению учебно-профессиональными знаниями на русском языке.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, русский язык как иностранный, научно-образовательный проект, русский язык в Приморском океанариуме.

Сущность профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному заключается в его интеграции со специальными дисциплинами, изучаемыми иностранными студентами в техническом вузе. Подготовка студентов-иностранцев к коммуникации в профессиональном аспекте заключается в формировании у учащихся таких навыков и умений, которые позволили бы в будущем иностранному специалисту успешно осуществлять профессиональную деятельность на русском языке.

Профессионально ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя методы и приёмы, формирующие профессиональные умения. Профессиональная направленность деятельности требует: во-первых, интеграции дисциплины иностранный язык с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем иностранного языка задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных навыков и умений; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных навыков и умений будущего специалиста¹.

Необходимо отметить, что профессионально ориентированное обучение многозначно по своей структуре и содержанию. Как правило, оно представляет собой сложную, динамическую систему, составляющие которой, в свою очередь, складываются из множества компонентов, основу которых составляют различные философские, социально-исторические, социально-культурные, естественнонаучные принципы и подходы².

В апреле 2017 года Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет приступил к реализации совместного с Дальневосточным филиалом фонда «Русский мир», научно-образовательным комплексом «Приморский океанариум» научно-образовательного проекта «Русский язык в океанариуме». Для осуществления проекта была разработана учебная программа под названием «Кто живёт в подводном мире?».

Программа учитывает принцип интеграции межпредметных дисциплин, которые изучаются иностранными студентами направления подготовки 35.03.09 «Промышленное рыболовство и аквакультура». Интегрированные уроки на базе научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум» рассчитаны на иностранных студентов, изучающих русский язык на продвинутом этапе обучения. В данной статье мы представим небольшой опыт преподавателей кафедры РКИ «Дальрыбвтуза» по реализации данного проекта, который, несомненно, будет иметь продолжение.

В рамках экспериментальной работы нами определены цель и основные задачи совместного проекта.

Целью проекта является развитие творческой и познавательной индивидуальности иностранных учащихся, готовых к успешному овладению учебно-профессиональными знаниями на русском языке в новой образовательной среде.

Основными задачами проекта являются:

- формирование межкультурной, коммуникативной компетенций у иностранных студентов, изучающих язык специальности, в рамках специально организованных практических занятий на базе научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум»;
- достижение заданного уровня межкультурной, коммуникативной компетенций у иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный в его основных компонентах: языковой, речевой и предметной компетенций (на основе экспонатов научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум»);

- комплексное формирование навыков и умений у иностранных студентов в четырех видах речевой деятельности на материалах языка специальности (направление подготовки 35.03.09 «Промышленное рыболовство и аквакультура»):

- *в чтении* – чтение и интерпретация текстов, имеющих учебно-научную направленность: адаптированные и неадаптированные статьи учёных ФГБОУ ВО «Дальрыбвтуз», учёных научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум», учёных ДВО РАН и т.д.;

- *в письме* – создание письменных продуктов на русском языке: творческих проектов, сообщений, докладов, рефератов по результатам работы на базе научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум» и в университете;

- *в аудировании* – просмотр видеофрагментов о разнообразии водных биоресурсов морей Тихого океана; выполнение практических заданий и тестов;

- *в говорении* – создание иностранными студентами, изучающими язык специальности, монологический высказываний; участие в диалогах и полилогах;

- формирование и популяризация экологического мировоззрения иностранных студентов, изучающих язык специальности в российском вузе, поддержка и развитие системы непрерывного экологического образования и просвещения; знакомство иностранных студентов с правовыми аспектами охраны окружающей среды: особо охраняемые природные территории, редкие и «краснокнижные» виды флоры и фауны.

Перед преподавателями РКИ были определены основные направления экспериментальной работы на площадке научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум»:

- во-первых, исследование педагогических технологий, позволяющих эффективно проводить линию профессионально ориентированного обучения иностранных учащихся технического вуза;

- во-вторых, разработка опытно-экспериментальным способом методических рекомендаций, дидактических материалов, системы заданий к учебному пособию «Русский язык в океанариуме»; выстраивание модели процесса профессионально ориентированного обучения студентов-иностранцев технического рыбохозяйственного вуза.

Учебная программа ФГБОУ ВО «Дальрыбвтуз» рассчитана на учебный год. В рамках её реализации предусмотрены практические занятия на площадке научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум»: экскурсии по тематическим залам, которые позволяют студентам-иностранцам познакомиться с представителями флоры и фауны морей Тихого океана; интерактивные занятия; занятия с использованием тестовых заданий, видеоматериалов для говорения, аудирования, чтения и письма.

Профессиональный уровень студента-иностранца технического профиля во многом зависит от степени его владения языковыми нормами в устной и письменной речи. Эффективность процесса обучения находится в прямой зависимости от педагогической технологии, которую мы применяем для реализации образовательных целей. Совместная образовательная программа «Русский язык в океанариуме» предусматривает использование интерактивных технологий обучения: ролевые игры, деловые игры, метод проекта, мозговой штурм и т.д. Такой подход позволяет нам интенсифицировать учебный процесс, в результате чего у студентов формируются навыки и умения, необходимые для общения в реальных профессиональных ситуациях общения.

Тематический план учебной программы «Кто живёт в подводном мире?» – программы кафедры РКИ ФГБОУ ВО «Дальрыбвтуз» – предусматривает интеграцию экскурсионного материала в залах океанариума и материалов учебно-научного плана (материалы для чтения, аудирования, говорения, письма). Представим несколько фрагментов программы:

Занятие 1. Возникновение жизни на Земле. Лексико-грамматический материал по теме «Возникновение жизни на Земле» (мультимедийная презентация с профессиональной лексикой и терминами).

Работа над текстом «История возникновения Земли» (домашнее прочтение; работа по вопросам после текста).

Экскурсия в зал «Эволюция».

Видеоматериал «Возникновение жизни на Земле» с тестовым заданием на понимание.

Творческая (письменная работа) на тему: «Как возникла Земля: что меня удивило больше всего?».

Отработка интенций на задании «Вымершие животные».

Викторина: «Как возникла Земля?».

Занятие 2. Первые обитатели морей.

Лексико-грамматический материал по теме «Возникновение жизни в море» (мультимедийная презентация с профессиональной лексикой и терминами).

Работа над текстом «Как возникла жизнь в море?»

Экскурсия в зал «Обитатели моря: простейшие виды».

Творческий проект: учебная группа делится на пары, создаёт интервью (видеоматериал до 5 минут на русском языке о простейших обитателях морей). Студенты задают друг другу вопросы.

Фрагмент фильма: «Год экологии». Выполнение теста на понимание.

Экологическая игра «Сохраним море!».

Занятие 3. Чем опасны и полезны медузы?

Лексико-грамматический материал по теме «Медузы Японского моря» (мультимедийная презентация с профессиональной лексикой и терминами).

Работа над текстом «Медузы Японского моря» (домашнее прочтение; работа по вопросам после текста).

Экскурсия в зал «Обитатели Японского моря».

Творческий проект. После экскурсии в зал «Обитатели Японского моря» студенты готовят презентации, делают сообщения на русском языке о разных медузах Приморья, Дальнего Востока.

Фрагмент фильма «Чем опасен крестовик?». Выполнение теста на понимание.

Учебно-ролевая игра «Оказание первой медицинской помощи при укусе крестовика».

В структуре учебного занятия в океанариуме используются игровые компоненты, облегчающие понимание и усвоение представленного материала. При наличии специально оборудованных аудиторий проектный подход вполне органично вписывается в процесс преподавания языка специальности иностранным учащимся. Это, в свою очередь, позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого студента-иностранца. Учитывая специфику предмета «Профессиональный иностранный язык II (язык специальности)», подобная технология может обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого студента-иностранца, тем самым, предоставляя ему возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, полученный в ходе организованных экскурсий в залах океанариума, получить достаточную практику для формирования необходимых навыков и умений.

Хочется отметить, что интерактивные формы обучения достаточно востребованы в практике преподавания РКИ в техническом вузе, поскольку помогают сделать учебный процесс не только познавательным, но и увлекательным. Их использование облегчает восприятие и значительно упрощает усвоение учебного материала. Интерактивные формы обучения способствуют вовлечению всех обучающихся в совместную деятельность и формированию умения работать в команде. Современные методы обучения, несомненно, в процессе педагогического общения вносят в аудиторию нетрадиционные, паритетные отношения преподавателя РКИ и иностранных студентов, новую философию и ценности смыслового образования³.

Кроме того, в научно-образовательном комплексе «Приморский океанариум» созданы условия для организации учебно-научной деятельности иностранных студентов:

- во-первых, собраны популяции обитателей морей Тихого и Мирового океанов;
- во-вторых, в учебном процессе используется современное оборудование, которое позволяет создавать необходимые коммуникативные ситуации в экскурсионном зале, в учебном классе, что, несомненно, способствует автоматизированию у студентов языковых и речевых действий, интенсифицирует их самостоятельную работу, позволяет преподавателю рационально выстраивать образовательную профессионально ориентированную парадигму.
- в-третьих, высокий научный потенциал учёных, участвующих в совместном образовательном проекте, позволяет обеспечивать научно-исследовательскую составляющую профессионально ориентированного обучения.

Анализируя преимущества совместного образовательного проекта, необходимо отметить, что применение инновационных форм, методов и подходов в процессе обучения языку специальности иностранных студентов обеспечивает высокое качество иноязычного профессионального образования. Учебная деятельность приобретает прикладной характер, в которой гармонично сочетаются концептуальные, иллюстративные, тренажерные, контролируемые образовательные средства и функции.

Сегодня мы осознаём, что происходит смена образовательной парадигмы, предлагается иное содержание образования, традиционные способы подачи информации уступают место иному взаимодействию преподавателя РКИ со студентами-иностранцами. В области методики профессионально ориентированного обучения ведутся научные дискуссии и споры, затрагивающие сферу технологий и инноваций в обучении. Рождаются новые концепции, в рамках которых осмысливаются перемены, происходящие во взглядах на теорию, методику и технологию обучения. Но бесспорным остаётся тот факт, что образовательный процесс должен быть, прежде всего, профессионально ориентированным.

Если раньше мы считали, что развитие методики обучения языку специальности затрагивают преимущественно уровень лексики, то на практическом уровне пришли к убеждению, что каждый профиль подготовки иностранных студентов диктует необходимость выработки специального подхода к процессу их языковой профессиональной подготовки.

Таким образом, практическая деятельность в рамках научно-образовательной программы Дальневосточного филиала Фонда «Русский мир», научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум» и Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета представляет собой уникальный специально организованный научно-образовательный проект, позволяющий реализовывать образовательные программы в области морской биологии, океанологии, экологии, и, несомненно, способствующий активному включению иностранных студентов в реальный научно-образовательный профессионально-ориентированный процесс.

Примечания

¹ Батраева О.М. Тестирование как механизм формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов технического вуза // Высшее образование сегодня. М.: Логос, 2016. № 7. С. 30–33.

² Афанасьева Н.Д., Лобанова Л.А. Читаем тексты по специальности. Экономика: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2012. 96 с.

³ Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского Слова или Есть ли у методики будущее? СПб.: МИРС, 2008. 60 с.

Liliana V. Voronova,

Olga M. Batraeva,

The Far East State Technical Fishery University, Vladivostok, Russia

PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE TRAINING OF A SPECIALTY. RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE PRIMORSKY AQUARIUM

The article presents the experience of the Russian as Foreign Language Department of the International Institute of the Far Eastern State Technical Fisheries University in the educational program "Russian Language in Aquarium". The program was implemented within the framework of the Far Eastern Branch of the Russky Mir Fund's project "Charm of Pacific Russia" in cooperation with the Primorsky Aquarium scientific and educational complex. This program is aimed at expanding of the educational space and using of innovative technologies in the educational process to develop creativity of foreign students ready to successfully master the professional knowledge in Russian.

Keywords: vocational education, Russian as foreign language, academic project, Russian language in the Primorsky Aquarium.

Выходцева Ирина Сергеевна,

Любезнова Наталия Владимировна,

Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова, Россия,
amoskvin81@mail.ru, lubeznovanat@mail.ru

НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Цель статьи – представить один из возможных вариантов построения учебного процесса при работе над научным стилем на довузовском этапе преподавания РКИ. В данной статье рассматриваются особенности и сложности при обучении студентов русскому языку в смешанных группах, в которых обучающиеся ориентированы на разные специальности и направления обучения. Особое внимание уделяется проблемным вопросам формирования лексического навыка у иностранных студентов, обеспечивающего возможность коммуникации в учебно-профессиональной сфере с учетом профиля избранной специальности.

Ключевые слова: довузовское преподавание РКИ, научный стиль, профессиональная лексика.

Проблема формирования навыков работы с научным стилем относится к числу активно обсуждаемых, но недостаточно разработанных в методике довузовского этапа преподавания русского языка как иностранного.

Цель изучения научного стиля речи на довузовском этапе обучения РКИ – формирование коммуникативной компетенции на минимальном лексическом и грамматическом материале, позволяющем иностранному студенту удовлетворять основные коммуникационные потребности в учебно-профессиональной сфере общения (в рамках определенного профиля).

Вопросы формально-смысловой организации и коммуникативной направленности научного текста, а также проблемы обучения языку специальности иностранных студентов рассмотрены в работах А.А. Амельчиков, Г.А. Битехтиной, Н.Д. Бурвиковой, Д.И. Изаренкова, О.А. Лаптевой, Н.М. Лариохиной, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, Т.Е. Сахаровой, И.Б. Авдеевой.

Существенный вклад в исследование научного текста на уровне анализа его структурных, семантических и коммуникативных особенностей внесли такие ученые, как Е.И. Мотина, Л.П. Клобукова, И. Р. Гальперин, Т.А. Вишнякова, Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова, М.В. Леховицкий, А.А. Миролюбов, В.Г. Костомаров, Г.А. Битехтина, О.И. Москальская, К.А. Филиппов, В.А. Михайлов, А.С. Штерн.

Несмотря на то, что методике обучения языку специальности уделяли большое внимание многие исследователи, вопрос отбора и организации дидактического материала и сте-

пень его стандартизации остаётся актуальным, особенно на довузовском этапе обучения РКИ.

Цель данной статьи – представить один из возможных вариантов построения учебного процесса при работе над языком специальности на довузовском этапе преподавания РКИ и обозначить существующие проблемы в преподавании научного стиля студентам подготовительного отделения.

Иностранные студенты в процессе обучения в российских вузах должны наравне с русскими учащимися самостоятельно прочитать и понять учебно-научную информацию, приведенную в текстах учебников в форме научного стиля речи, существенно отличающегося от языка общего владения по многим параметрам.

Иностранного студента, который собирается поступать в российский вуз, нужно не просто подготовить к сдаче экзамена первого сертификационного уровня, при котором он может удовлетворять свои основные коммуникативные потребности при общении с носителями русского языка, но и подготовить к участию во всех видах учебных занятий на первом курсе. А это значит, что студенты, окончившие подготовительное отделение, должны быть готовы к чтению учебной литературы, к участию в семинарских и практических занятиях, конспектированию учебников и лекций. В конце своего обучения на подготовительном отделении или в начале первого курса нужно познакомить будущего студента с понятием «научный стиль» как разновидностью литературного языка, которая связана со сферой науки, техники и преподавания, с основными особенностями научного стиля (точностью и объективностью, логичностью и однозначностью). Поскольку одна из основных лексических особенностей научного стиля это терминологичность, то обязательно нужно учить основные термины направления или профиля (можно, например, вместе со студентами составить краткий терминологический словарь по выбранному направлению или специальности). Учебные пособия для студентов нужно строить на материале узкоспециального характера. Это позволит учащимся овладеть не только общенаучной терминологией (*правило, аксиома, постулат* и пр.), но и терминами профильных дисциплин.

Решая учебно-познавательные и профессиональные задачи, иностранный студент должен уметь идентифицировать научное понятие, процесс или объект, давать определение научного понятия или термина, сообщать о его свойствах, качествах, строении, структуре; давать классификацию научных понятий или процессов, уметь сопоставлять или противопоставлять понятия, процессы или явления и др. Так, например, найти определение термина поможет специальная модель предложения, которая часто встречается в русском языке: *Что – это что. Под чем понимается что*. Например: *Физика – это наука, изучающая самые общие закономерности явлений природы*.

Вариант построения работы с научным стилем речи на примере научного текста:

Растительная клетка

Растительные клетки, как и животные клетки, имеют цитоплазму, ядро и плазматическую мембрану.

Все растительные клетки имеют твердую клеточную стенку из целлюлозы. Клеточная стенка окружает растительную клетку снаружи. В клеточной стенке *находятся* поры. Через поры цитоплазма одной клетки соединяется с цитоплазмой других клеток.

В цитоплазме растительной клетки содержатся в большом количестве пластиды и вакуоль с клеточным соком, которые отсутствуют в животных клетках.

Пластиды делятся на три типа: бесцветные – лейкопласты, зелёные – хлоропласты, красные, жёлтые, оранжевые – хромопласты.

Пластиды имеют разнообразную форму. Иногда они имеют вид зерен, иногда – вид длинных лент.

В вакуоли растительной клетки *содержится* клеточный сок. Клеточный сок *представляет собой* водный раствор очень многих веществ: сахаров, органических веществ, витаминов, неорганических веществ.

В клеточном соке также содержатся пигменты. От пигментов, которые содержатся в клеточном соке и в пластидах, зависит цвет растений.

Задания:

1. Найдите в тексте фразу с глаголом *соединяться*. Поставьте вопрос к фразе.
2. Объясните, как вы понимаете следующие словосочетания: клеточная стенка из целлюлозы, вакуоль с клеточным соком. При ответе используйте слова: *который, состоять, содержать*.
3. Выделите суффикс в следующих прилагательных: составной, водный, органический. Составьте фразы с этими словами.
4. Найдите в тексте глагол *содержаться*, поставьте вопросы к этим фразам.
5. Выделенные курсивом в тексте глаголы замените.
6. Расскажите текст по плану:

Основные составные части растительной клетки.

Клеточная стенка.

Пластиды: тип, форма.

Вакуоль с клеточным соком¹.

Необходимо совмещать изучение моделей научного стиля с повторением грамматического материала. Лексико-грамматический материал нужно вводить на синтаксической основе, через речевые образы, что обеспечит комплексную подачу языкового материала и его коммуникативность. Текстовый материал должен быть оптимально соотношен с программным материалом и представлен специально составленными, а также адаптированными и неадаптированными текстами общенаучного стиля.

Мы согласны с точкой зрения И.Б. Авдеевой, что в качестве основополагающих причин, по которым иностранцы не могут самостоятельно, без специальной подготовки понимать смысл аутентичных текстов учебников, – «это категория бессубъектности в односоставных предложениях и инверсионность, то есть относительно свободный порядок слов в русском языке... Поэтому крайне важна выработка стратегии анализа «речевых блоков»: во-первых, умение определять границы единого смыслового целого, обозначаемого определенным словосочетанием, а во-вторых, умение находить в нем главное слово, которое может стоять в начале, в конце и в середине данного словосочетания». Ср. *Рассмотрим процесс изменения внутренней энергии тела при повышении температуры. Процесс передачи энергии от одного тела к другому без совершения работы называется теплообменом. Металлы хорошо проводят тепло, т. е. имеют большую теплопроводность.*²

Чтобы находить подобные словосочетания, нужны такие упражнения, как, например, в учебном пособии «Готовимся учиться в техническом вузе»³:

Прочитайте вслед за преподавателем слова, словосочетания и предложения. Не глядя в книгу, запишите предложения в тетрадь.

1. *прозрачность*
2. *называется прозрачностью*
3. *свойство тел пропускать свет*

Свойство тел пропускать свет называется прозрачностью.

В настоящее время существует достаточно много материала по научному стилю для иностранных студентов, поступающих в медицинские вузы, в технические вузы. Думается, что пособия для технических вузов должны быть разделены по профилям, потому что это очень широкое понятие «технический вуз». До конца неясным остается вопрос: как знакомить иностранцев, ориентированных на разные направления обучения, с научным стилем русского языка, поскольку существующие учебные пособия по научному стилю носят узкоспециальный характер (научный стиль для студентов медицинского профиля, научный стиль для студентов технических вузов и под.). А если на подготовительном факультете в одной группе учатся будущие студенты-медики и будущие инженеры, ветеринары и экономисты? На сегодняшний день, думается, это проблема преподавания научного стиля.

Будущего студента-иностранца нужно также познакомить с жанрами устной научной речи (докладом, дискуссией) и письменной научной речи (планом, конспектом, тезисами, рефератом, статьей, аннотацией, диссертацией и др.). Поскольку, например, обучение реферированию имеет место уже на первом курсе и связано с объективными условиями российской системы образования.

В заключение следует заметить, что «только комплексное формирование на всех языковых уровнях (фонетика, словообразование, лексика, морфология, синтаксис) в чтении, аудировании, письме и говорении коммуникативно-речевой и языковой компетенции у иностранных студентов позволит им успешно решать учебные и социально-профессиональные задачи»⁴. И все же очень остро стоит вопрос о подготовке студентов на подготовительном отделении, ориентированных на разные направления обучения. А подготовка учебного пособия по научному стилю для студентов разных направлений обучения – очень значимая и непростая задача.

Примечания

¹ Выходцева И.С., Любезнова Н.В. Язык специальности в курсе РКИ: проблемы и перспективы преподавания // Динамика языковых и культурных процессов в России. 2016. № 5. С. 1892.

² Авдеева И.Б. Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 70.

³ Готовимся учиться в техническом вузе: учеб. пособие / Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб, И.И. Баранова, И.А. Гладких, Л.Г. Кунина, М.А. Соколова, Л.Е. Соловьева / под ред. Г.И. Кутузовой. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. С. 55.

⁴ Коровина А.В. Реализация компетентностной модели обучения русскому языку иностранных студентов энергетических специальностей // Вестник ИГЭУ. 2010. Вып. 1.

**Irina S. Vyhotzeva,
Natalia V. Lyubeznova**

Saratov State Agricultural University. N.I. Vavilov, Russia

SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TEACHING RFL

The purpose of the article is to present one of the possible variants of the construction of the educational process in the work on the scientific style at the pre-university stage of teaching RFL. This article examines the peculiarities and difficulties in teaching Russian for students in mixed groups, in which students are oriented to different specialties and areas of study. Particular attention is paid to the problematic issues of the formation of lexical skills of foreign students, providing the opportunity for communication in the educational and professional sphere, taking into account the profile of the chosen specialty.

Keywords: pre-university teaching of RFL, scientific style, professional vocabulary.

**Вязовская Виктория Викторовна,
Злобина Маргарита Георгиевна,
Черкасов Григорий Вячеславович,**
Воронежский государственный университет, Россия,
v.vyazovskaya@gmail.com

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЛИНГВОТРЕНАЖЁРЫ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Статья посвящена проблеме моделирования виртуальной языковой среды в процессе обучения РКИ. Рассмотрен комплекс интерактивных лингвотренажеров электронного учебника «Ruso Comunicativo» на базе программной платформы «Интерактивная библиотека ИМО», разработанной в Институте международного образования Воронежского госуниверситета

Ключевые слова: русский язык как иностранный, виртуальная языковая среда, интерактивные лингвотренажёры, коммуникативный тренажёр, аудиовизуальный инструментарий.

Инновационные технологии – неотъемлемая составляющая развития современного процесса обучения иностранным языкам. По верному замечанию Э.Г. Азимова и В. А. Жильцова, «применение инновационных технологий обеспечивает произвольное и эффективное овладение иностранным языком»¹. К числу наиболее перспективных технологий относится «технология виртуализации обучения»², которая применительно к иностранным языкам позволяет моделировать виртуальную языковую среду. Учащийся, «погружаясь» в эту среду, получает интерактивный инструментарий, позволяющий ему изучать язык в условиях, максимально приближенным к реальной коммуникации, а также возможность самому формировать траекторию образовательного процесса в соответствии со своими индивидуальными потребностями.

Сотрудниками лаборатории новых образовательных технологий Института международного образования Воронежского госуниверситета (ИМО ВГУ)³ на протяжении 15 лет ведётся работа над созданием электронной образовательной среды, которая призвана расширить возможности преподавания РКИ и повысить эффективность и качество подготовки иностранных учащихся путём широкого использования современных компьютерных технологий.

Большой опыт разработок образовательного электронного контента на базе программной платформы «Интерактивная библиотека ИМО» был положен в основу электронного учебника «Ruso Comunicativo»⁴. Электронный учебник (ЭУ) «Ruso Comunicativo» представляет собой интенсивный коммуникативный курс для начинающих изучать русский язык как иностранный, в основе которого лежит комплексное развитие всех видов речевой деятельности. Отметим, что данный электронный учебник прошёл успешную апробацию на факультете филологии и философии Леонского университета (Испания).

Остановимся на двух разделах ЭУ – «Видеодиалоги» и «Поговорим» и рассмотрим их мультимедийный инструментарий.

Раздел «Видеодиалоги» представлен следующим образом:

- 1) учебный видеосюжет;
- 2) комплекс интерактивных лингвотренажёров: фонетический, аудиотренажёр и коммуникативный.

Прохождение материала раздела «Видеодиалоги» предлагает два этапа работы: просмотр видеосюжета и последующую отработку учебного материала на базе интерактивных лингвотренажёров.

Аудиовизуальный инструментарий первого этапа работы предоставляет обучаемому следующие опции:

- деление видеосюжета на фрагменты, синхронизированные с текстом диалога;
- наличие эталонной записи реплик участников (дикторское озвучивание) –
- возможность неограниченного просмотра видеоматериала и прослушивание реплик участников диалога;
- запись собственного озвучивания реплик героев и последующее его сравнение с эталоном;
- перевод на испанский язык;
- лингвострановедческий комментарий случаев, представляющих трудности для испаноговорящих лиц, обусловленные национально-культурной спецификой.



Рис. 1. Окно раздела «Видеодialogи»

После просмотра видеосюжета обучаемый переходит к работе с аудиотренажёром. Аудиотренажёр содержит два блока заданий разной степени сложности. Первый блок заданий на аудирование предлагает восстановить реплики героев диалога: после прослушивания реплики необходимо найти её среди предложенных в списке.



Рис. 2. Аудиотренажёр. Задание на восстановление реплик участников диалога

Второй блок заданий усложнён – необходимо восстановить диалог в полном объёме. Прослушав фрагмент диалога, учащийся восстанавливает реплики участников в нужной последовательности.

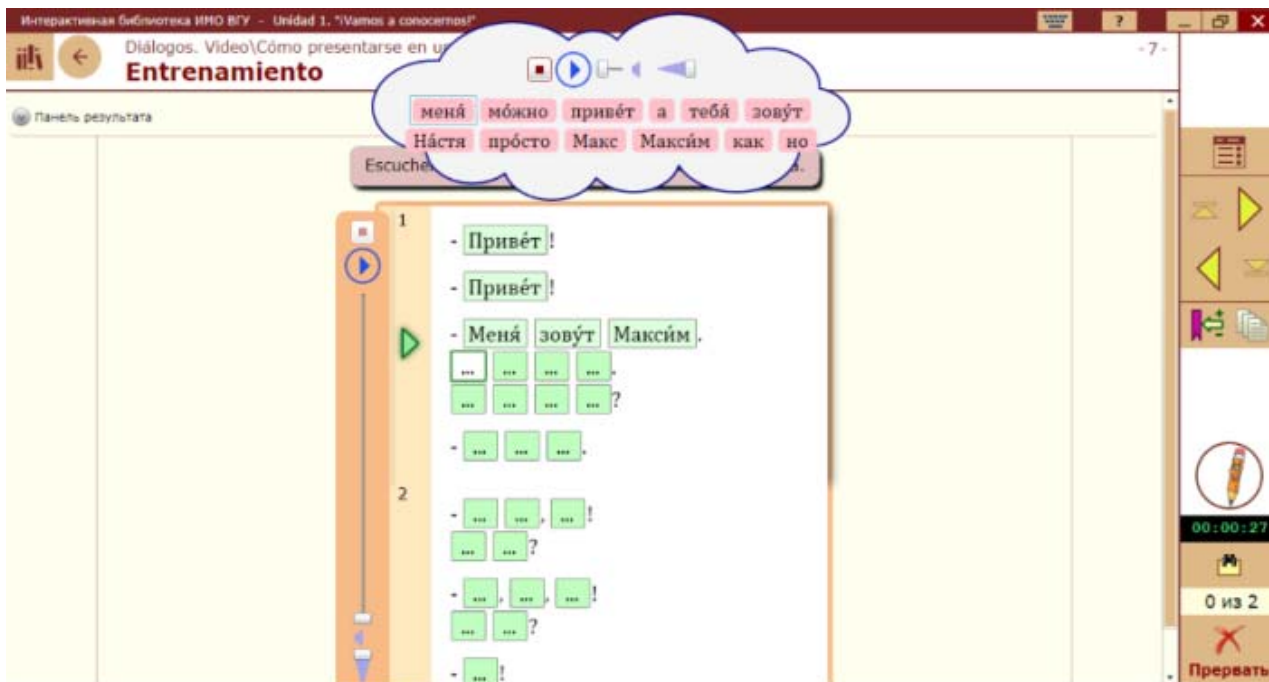


Рис. 3. Аудиотренажёр. Задание на восстановление фрагмента диалога

Учитывая тот факт, что моделирование языковой среды предполагает участие обучаемого в диалоге, в программной платформе «Интерактивная библиотека ИМО» были разработаны высокотехнологичные средства для виртуального диалога. В ЭУ «Ruso Comunicativo» они реализованы в разделе «Поговорим», который завершает работу над каждым учебным модулем.

Раздел «Поговорим» представляет собой коммуникативный тренажёр, работа с которым имитирует ситуации реального общения с виртуальным собеседником. На первом этапе учащемуся предлагается прослушать диалог, при необходимости воспользовавшись всплывающим окном с переводом.

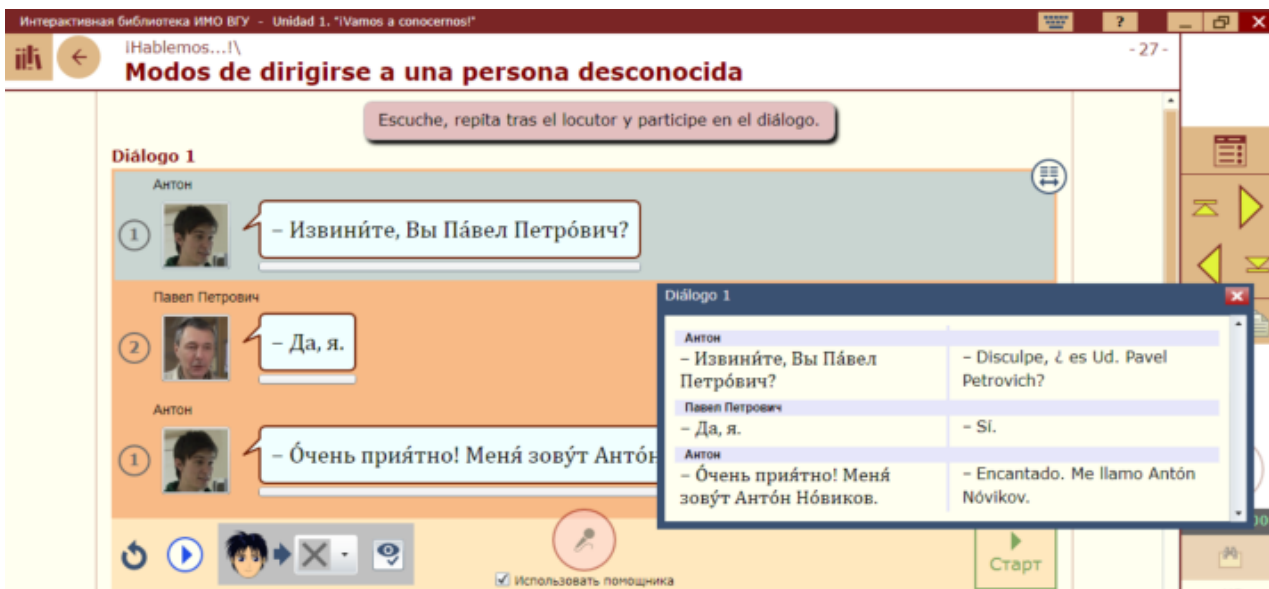


Рис. 4. Виртуальный диалог. Этап презентации диалога

Далее обучаемый приступает к участию в виртуальном диалоге. Сначала он выбирает роль одного из участников диалога, соответственно ему необходимо будет дать иницилирующую или ответную реплику. Коммуникативный тренажёр имеет несколько уровней сложности в зависимости от использования функции помощи при выполнении задания, которая мо-

жет быть выражена в аудио (озвученная реплика) или визуальной форме (текст). Высокий уровень сложности заключается в участии обучаемого в диалоге без визуальной и аудиальной поддержки.



Рис. 5. Виртуальный диалог. Режим работы с аудиальной поддержкой

В завершении работы программа предлагает обучаемому прослушать диалог со своим участием в полном объёме.

Рассмотренные лингвотренажеры позволяют обучаемому добиться автоматизации использования языкового материала в виртуальной речевой среде. При этом функция отсроченной обратной связи, реализованная в данном ЭУ, осуществляет контролирующую функцию, что даёт возможность обучаемому определить уровень овладения материалом.

Таким образом, электронный учебник «Ruso Comunicativo» моделирует виртуальную языковую среду посредством специально разработанной системы интерактивных лингвотренажеров, способствуя формированию коммуникативной компетенции обучаемых.

Примечания

¹ Азимов Э.Г., Жильцов В.А. Использование технологий виртуальных миров в дистанционном обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2016. № 4. С. 111.

² Курейчик В.В., Лежебоков А.А., Пащенко С.В. // Открытое образование. 2014. № 3. С. 4.

³ Лаборатория новых образовательных технологий ИМО ВГУ. URL: <http://interedu.vsu.ru/index.php/ru/institut/18-struktura/26-kafedra-russkogo-yazyka-dovuzovskogo-etapa-obucheniya-inostrannykh-uchashchikhsya-8> (дата обращения: 15.07.2017).

⁴ Вязовская В.В., Злобина М.Г., Черкасов Г.В. Электронные средства обучения русскому как иностранному // Инновации в современном языковом образовании материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 166–169.

**Viktoriya V. Vyazovskaya,
Margarita G. Zlobina,
Grigoriy V. Cherkasov,**
Voronezh State University, Russia

VIRTUAL LANGUAGE LEARNING SIMULATOR AS A TOOL OF SIMULATION VIRTUAL LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TEACHING RFL

The article deals with the problem of simulation virtual language environment in the process of teaching RSL. It is investigated a new e-tool – Virtual Language Learning Simulator, which was worked out on the platform of language

learning software "Interactive Library IMO" in the Laboratory of the New Educational Technologies (Institute of International Education, Voronezh State University).

Keywords: Russian as a foreign language, virtual language learning environment, virtual language learning simulator, audiovisual teaching aids.

**Вязовская Виктория Викторовна,
Филатова Вера Борисовна,**
Институт международного образования
Воронежского государственного университета, Россия,
v.vyazovskaya@gmail.com, kolbeshkina2010@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ И СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ БУДУЩИХ ГЕОЛОГОВ»

Статья посвящена описанию структуры и раскрытию концепции учебного пособия для обучения языку специальности «Русский язык для будущих геологов». Пособие представляет собой совместный труд преподавателей довузовского и основного этапов обучения, призванный в сжатые сроки «выровнять» знания студентов, полученные на предвузе и развить умения, необходимые для профессионально ориентированной коммуникации. Для введения языкового материала использованы тексты из учебников и дополнительной литературы по профильной дисциплине «Общая геология».

Ключевые слова: предметная компетенция, предвузовский этап обучения, обучение языку специальности, профессионально-ориентированная коммуникация.

Приступая к обучению на первом курсе российского вуза, студенты должны продемонстрировать определённый уровень владения языковой, речевой и предметной компетенцией в рамках первого сертификационного уровня владения ТРКИ¹. Уже на предвузовском этапе обучения начинается процесс формирования языковых и речевых навыков в конкретной учебно-профессиональной сфере общения в соответствии с выбранной специальностью. На этом этапе обучения научный стиль речи выполняет «3 основные функции: осуществления единого языкового режима на факультете, обеспечения межпредметной координации, инструмента овладения языком специальности»².

Нельзя не согласиться с Л.П. Клобуковой, что первый курс обучения, в плане освоения языка специальности, является наиболее значимым, так как русский язык является средством овладения специальностью, «и успешность дальнейшей учебно-познавательной деятельности во многом зависит от результатов работы по овладению научным стилем речи»³.

В Институте международного образования ВГУ было разработано учебное пособие «Русский язык для будущих геологов». Данное пособие адресовано студентам первого курса, обучающимся на геологических факультетах вузов России, владеющим русским языком в объёме первого сертификационного уровня.

Данное издание представляет собой совместный труд преподавателей довузовского и основного этапов обучения, призванный в сжатые сроки «выровнять» знания студентов, полученные на предвузе, то есть одновременно выполнить корректировочную функцию и развить умения, необходимые для профессионально ориентированной коммуникации.

Основной целью пособия является комплексное формирование языковой, речевой и предметной компетенции, необходимой для профессионального общения, развитие практических навыков и умений опознавания языковых структур, характерных для научного стиля речи.

Языковой и речевой материал в пособии подаётся в соответствии с принципом учёта возрастающей сложности. Набор языковых единиц пособия соответствует естественно-научному подстилю речи и подязыку геологии.

В данном учебном пособии, носящем корректировочную функцию, частично предлагается материал в рамках первого сертификационного уровня, который вводится на довузовском этапе обучения, но в силу ряда объективных причин (например, отсутствие научного стиля речи в программе ряда вузов) целесообразно предусмотреть его и на продвинутом этапе.

Преподавателям РКИ на продвинутом этапе обучения хорошо известно, что работа с текстами по специальности, а именно: использование книжных языковых средств при организации специального высказывания, нередко вызывает затруднения у учащихся.

Учебное пособие состоит из шести глав, тематически связанных с курсом «Общая геология»: «Геология как наука», «Строение и состав Земли», «Минералы и горные породы», «Экзогенные процессы», «Процессы внутренней динамики Земли», «Человек и геологическая среда».

В каждой главе рассматривается лексико-грамматический комплекс, характерный для научного стиля речи и выражающий определённое значение: квалификацию предмета, качественную характеристику предмета, выражение взаимозависимости явлений, выражение назначения и использования объекта, выражение вывода, заключения, оценки.

Каждая глава рассчитана на четыре часа аудиторных занятий и содержит материал для наблюдения активизируемых синтаксических конструкций и лексики в текстах, языковые упражнения на закрепление активизируемого материала, а также упражнения для тренировки в свободном употреблении активизируемого материала в речи.

Для введения и активизации языкового материала использованы тексты из учебников и дополнительной литературы по профильной дисциплине «Общая геология», изучаемой на первом курсе геологического факультета, а также статьи из научных журналов по данной тематике.

Каждая глава пособия имеет единообразную структуру и содержит: текст, поддержанный комплексом предтекстовых и послетекстовых заданий, направленных на преодоление трудностей лексического, грамматического и понятийного характера.

Приведём примеры предтекстовых заданий, представленных в учебном пособии.

- 1. Познакомьтесь с новой лексикой. Уточните значение новых слов по словарю.*
- 2. Найдите однокоренные слова / Выделите общую часть в словах / Найдите корни в сложных словах.*
- 3. Найдите близкие по значению слова / Найдите антонимы.*
- 4. Соедините слова из левого и правого столбцов так, чтобы получилось словосочетание.*

Следующий этап работы направлен на рассмотрение лексико-грамматического комплекса, единицы которого находят отражение в учебном тексте.

Далее учащимся предлагается работа с текстом. По предметному содержанию и языковой форме тексты приближены к аутентичным.

Приведём примеры послетекстовых заданий, представленных в учебном пособии.

- 1. Ответьте на вопросы / Выберите правильный вариант ответа.*
- 2. Вставьте в текст подходящий по смыслу глагол из списка.*
- 3. Восстановите предложения, используя подходящую модель.*
- 4. Раскройте скобки.*

Особое внимание в пособии уделено развитию навыков монологической и диалогической речи учащихся: каждую тему сопровождает рубрика «Дискуссия», в рамках которой студентам предлагается подготовить сообщение / презентацию на одну из заданных тем. Данная рубрика, направленная на активное использование изученного грамматического материала, содержит опорные слова / выражения / схемы, необходимые студенту для выполнения задания.

Итоговый контроль в тестовой форме в конце каждой темы позволяет оценить уровень овладения пройденным материалом. В рамках контрольного блока предлагаются задания: на выбор адекватной грамматической формы / базовой общенаучной и терминологической лек-

сической единицы, на установление соответствий предложенных вариантов выводов и т.д. Также контролируется умение понимать основную информацию текста / озаглавливать текст / делать умозаключения и т.д.

Использование данного пособия на занятиях с иностранными студентами-геологами позволит сформировать языковую и речевую базу, необходимую для удовлетворения когнитивно-коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере общения.

Примечания

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андрушина Н.П. и др. М.; СПб: «Златоуст», 2000. 56 с.

² Кожевникова Е.В. Принципы отбора и распределения учебного материала в учебно-методическом комплексе по научному стилю речи для иностранных учащихся (экономический профиль) / Е.В. Кожевникова // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сборник статей международной-практической конференции, посвящённой 50-летию образования РУДН, 22-24 октября 2009 г. М.: РУДН, 2009. С. 258.

³ Клубукова Л.П. Обучение языку специальности. М.: МГУ, 1981. С. 258.

**Viktoriya V. Vjazovskaja,
Vera V. Filatova,**

Institute of International Education of Voronezh State University, Russia

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF THE TEXTBOOK FOR FOREIGN STUDENTS “RUSSIAN FOR FUTURE GEOLOGISTS”

Article is devoted to the description of structure and the concept of the textbook for foreign students “Russian for Future Geologists”. The textbook represents the joint work of teachers of pre-semester and in-semester course designed “to level” in a short time knowledge of students gained on pre-university grade level and to develop the abilities necessary for professionally focused communication. For introduction of language material texts from textbooks and additional literature on profile discipline “The general geology” are used.

Keywords: subject competence, a pre-university grade level, training in language of specialty, the professional focused communication.

**Габдреева Наталия Викторовна,
Габдреев Рустэм Вагизович,**

Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева
Подготовительное отделение для иностранных граждан,
n.gabdreeva@mail.ru

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕЗЕРВОВ)

В докладе рассматриваются основные подходы в организации учебного процесса в техническом вузе, а также особенности обучения, связанные с этнической неоднородностью контингента, разноуровневой предметной компетенцией, особенностями лингвокультурной и психологической адаптации слушателей. Рассматривается проблема учета типических (этнических), языковых, индивидуальных особенностей слушателей. Описываются уровни ПВК которые влияют на процесс овладения языком. Обосновывается необходимость внеучебной работы как средства повышения эффективности обучения языку.

Ключевые слова: адаптация, психологические, этнические особенности, профессиональные способности, воспитание.

Организация процесса обучения на подготовительном отделении включает в себя решение ряда организационных, учебно-методических, психолого-педагогических, собственно лингвистических проблем, каждая из которых может стать темой отдельного описания. В техническом университете, несомненно, имеется своя специфика, которая заключается прежде всего в реализации профессионального модуля и дисциплины по выбору – введения в специальность. Традиционно работа со слушателями подготовительного отделения – обучение русскому языку – строится с позиции прекрасно отработанных универсальных методик, основанных на теоретических и практических элементах различных наук, таких как: общие законы языкознания, педагогика, методология, психология, которые замыкаются в стройную методическую систему. Но, тем не менее, современные достижения в области психологии, а особенно в этнопсихологии, которая стала наконец развиваться в России, можно ставить вопрос о новых дополнительных возможностях обучения русскому языку как иностранному. Методика преподавания русского языка на подготовительном отделении иностранным слушателям предполагает прежде всего формирование «вторичной языковой личности» как совокупности способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне. Продуктивная работа в этом направлении возможна только при учете интегративных и дифференциальных особенностей слушателей.

Контингент слушателей, приезжающих на учебу на подготовительные отделения, различен по уровню базовой подготовки, возрасту, полу, этническим, расовым, социальным и культурным характеристикам. Воспитание вторичной языковой личности становится конечной целью обучения иностранных учащихся русскому языку. У иностранцев возникает необходимость средствами русского языка понять этот новый для них мир, культуру, пересмотреть собственные установки по отношению ко многим жизненным ценностям, понять и принять менталитет носителей русского языка, что, в конечном итоге, обеспечит духовное взаимообогащение представителей и русской, и иноязычной культур. Решение этой сложной задачи во многом зависит от знания и понимания преподавателем особенностей культуры и национального характера студента. В основе отношений преподавателя не должно быть категорий хуже / лучше, богатые / неразвитые, передовые / отсталые, следует использовать основополагающий подход «гетерогенные», то есть разные, отличающиеся. Следует помнить, что любая особенность имеет не только отрицательный, но и положительный характер, и только мастерство педагога позволяет обходить острые углы отрицательных проявлений и превращать их в положительные.

А если сюда добавить более тонкие различия внутри вышеперечисленных факторов, то можно говорить о многомерной и разнонаправленной задаче. Но, тем не менее, все эти особенности следует учитывать и использовать во благо, превращая те или иные особенности из отрицательных в положительные. Прежде всего следует ставить вопрос о базовой подготовке приезжающих учиться в Россию и, следовательно, начальном тестировании. Это обусловлено тем, что человек овладеет русским языком, но учиться по выбранной специальности он не сможет из-за плохих знаний и отсутствия необходимых базовых психологических характеристик, называемых в психологии профессионально важными характеристиками (ПВК). ПВК – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и коррелируют хотя бы с одним ее основным результативным параметром (качеством, производительностью, надежностью). В функции профессионально важных могут выступать не только собственно психические, но и внепсихические свойства субъекта – соматические, биологические, морфологические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. В качестве примера можно привести наличие у одного из слушателей почечной недостаточности, которая обостряется в нашем регионе почти у всех приезжих в связи с тем, что в воде, употребляемой в пищу, много известковых составляющих. Легочные и сосудистые заболевания также занимают не последнее место при смене климата.

В психологии разделяют четыре основные группы индивидуальных качеств, образующих собой структуру профессиональной пригодности. Это, во-первых, абсолютные ПВК, или общие профессиональные способности – свойства личности, требуемые от человека конкретной профессиональной деятельностью, которые определяются предметом труда в профессии (человек, техника, природа и др.), они необходимы для выполнения любой деятельности, во-вторых, это относительные ПВК, или специальные профессиональные способности – свойства личности, требуемые от человека в рамках данной профессии, но при более узкой специализации. Они определяются конкретными условиями труда, в том числе особыми (дефицит времени, информации, перегрузки), и возникают при наличии повышенных требований к специальным качествам человека, которые для других профессий не являются важными. Эти способности могут быть актуальными и потенциальными. Актуальные – те, которые уже сегодня реализуются в деятельности, потенциальные проявляются при возникновении проблем, требующих новых решений, необходимых для конкретной деятельности. В-третьих, в роли важных субъектных детерминант деятельности рассматривается адекватная мотивационная готовность к деятельности. Наконец, в-четвертых, выделяют так называемые анти-ПВК характеризующие профессиональные противопоказания к той или иной деятельности (например, сильная возбудимость и неуравновешенность торможения и возбуждения при осуществлении монотонных видов деятельности и, следовательно, обучению им).

В качестве ПВК могут выступать психические процессы (мыслительные, сенсорные, речевые, мнемические) и состояния, а также мотивы, отношения (к труду, к другим людям). Так логическое мышление в сочетании с образным необходимы инженеру-конструктору, а дивергентное мышление инженеру-технологу. Хороший слух и способность к дифференциации звука необходимы будущему фтизиатру, сильные и в тоже время чувствительные пальцы – полостному хирургу, а врачу, работающему в микрохирургии, сила противопоказана – это к вопросу о сенсорно-перцептивной составляющей.

Далее идёт формирование блока необходимых психологических характеристик – это мотивационная сфера, дающая ответ на вопрос, почему я учу русский язык, почему я выбрал эту профессию. На основе адекватных мотивов формируется интенсивная учебная деятельность, и слушатель достигает максимальных результатов.

Следующий формируемый блок – профессиональное самосознание. Профессиональное самосознание включает осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. Здесь закладываются основы профессионального мировоззрения, позднее – личного профессионального кредо, концепции профессионального труда, из которых будет исходить специалист; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку – ретроспективную (Я как профессионал вчера), актуальную (Я как профессионал сегодня), потенциальную (Я как профессионал завтра), идеальную (Я как профессионал в отдаленном будущем). Все выше описанное условно можно отнести к базовым основам, и как видим, не все блоки выделены в качестве целевых с позиции дальнейшего профессионального обучения. У каждого слушателя есть представление о своих возможностях и цели, на основе которых он будет строить свою деятельность. Особо следует выделить влияние уровня образования слушателей, который проявляется в овладении методами учебы. Так слушатели из государств с отлаженной системой образования уже владеют разнообразными методами учебы (например, Китай), но рядом с ними оказываются те, кого следует обучать систематическим занятиям, выполнению домашних заданий, заучиванию, повторению, рассуждению и т.д. (Шри Ланка, Колумбия). Рассмотрим возраст слушателей: очень часто на подготовительном отделении оказываются слушатели на 4–5 лет старше, чем те, с кем они будут учиться впоследствии. При учебе на подготовительном отделении при работе с этими «взрослыми» слу-

шателями мы об этом забываем и, как показывает реальный опыт, «взрослые» слушатели, попадая в молодежную для них среду, теряются и испытывают большие адаптационные проблемы, о которых надо помнить и каким-то образом решать.

Несколько слов об этнических различиях. В каждом конкретном случае мы сталкиваемся с огромным комплексом проблем, образующимся на конвергентно-дивергентной основе опыта каждого слушателя и его культурных, этнических и религиозных особенностей. Отметим, что в Татарстане широко распространена практика совместного проживания представителей разных культур и конфессий. Тем не менее при распределении слушателей по регионам не следует направлять этнически враждебные группы (чаще всего это воюющие или воевавшие между собой соседи) в один вуз. Особое внимание хотелось бы обратить на ментальность поведения: медлительность одних, необязательность других, различия в этикетном поведении, агрессивность в реакциях одних и обидчивость других. В целом, можно отметить общую черту всех слушателей – толерантность.

Особенности культуры слушателя из определённой страны накладывают отпечаток на отношение этого слушателя к учебе, к педагогу, на интенсивность учебной деятельности и на её качество. Так китайские, корейские, японские студенты выполняют все, что предписывается, отличаются высокой дисциплинированностью и активной самостоятельной работой, вьетнамские – выполняют, но медленно и неинтенсивно, представляют собой достаточно закрытую систему, студенты из арабских стран характеризуются высокой пассионарностью, доброжелательностью и чрезмерной, с точки зрения россиянина, вежливостью. Можно продолжить перечисление отличительных особенностей представителей различных культур, они хорошо известны опытным преподавателям и учитываются в профессиональной деятельности.

Нам не всегда понятны социальное расслоение и отношения, построенные на этой основе. Как себя вести в таких случаях? Общего совета дать невозможно. Однако несомненно, учитывать этот фактор необходимо. Особо актуальными являются вопросы распределения по группам и расселения слушателей. Общеизвестно, что сами они стремятся селиться с земляками. Однако следует использовать принцип смешанного комплектования, чтобы избежать внеаудиторного общения на родном языке.

Наконец, следует обратить особое внимание на участие слушателей в различных массовых мероприятиях. Изучение языка через культуру, поиск новых интересных форм обучения – неиссякаемый резерв повышения эффективности. В рамках учебного заведения это день первокурсника, день родного языка (в Казани в этот день читают стихи, поют песни на родном языке, исполняют национальные танцы, естественно это проходит весело и непринуждённо, пробуждает интерес и понимание различий в культуре), день русского языка, участники которого читают отрывки стихов русских поэтов. Вне учебных занятий слушатели принимают участие в национальных праздниках русской культуры (Каравон), татарской культуры (Сабан туй), чувашской культуры (Акатуй), празднике народов Татарстана. На таких встречах иностранные слушатели получают представление о понятии «гостеприимство» у представителей различных культур. После таких мероприятий атмосфера в учебных аудиториях наполняется новыми отношениями: это доброжелательность, теплота и уважение к стране в целом и культуре жителей региона.

В университете проходит праздник, где каждая диаспора представляет свою страну, культуру, регион на русском языке. В техническом вузе традиционно принимают участие представители Китая (самые разнообразные презентации от исполнения китайской оперы до мастер-классов по каллиграфии), Вьетнама, Колумбии, Конго, Ботсваны и других стран.

Таким образом, отметим, что организация учебного процесса в университете требует совместных усилий профессорско-преподавательского состава, учета психологических, этнических особенностей слушателей, их общеобразовательной подготовки и способности к обучению, а также включает такое явление, как высокая профессиональная культура преподавателя.

**Natakia V. Gabdreeva,
Rustem V. Gabdreev,**
Kazan national research technical University n. a. A. N. Tupolev

THE EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS FOR FOREIGN STUDENTS AT THE TECHNICAL UNIVERSITY (THE USE OF PSYCHO-PEDAGOGICAL RESERVES)

The report examines the main approaches to organization of educational process in technical universities, and especially teaching related to ethnic heterogeneity is contingent, different levels of subject competence, peculiarities of linguistic-cultural and psychological adaptation of students. Examines typical (ethnic), language, individual peculiarities of listeners. The ICR describes the levels that affect the process of language acquisition. The necessity of extracurricular work as a means of improving the efficiency of language learning.

Keywords: adaptation, psychological, ethnic characteristics, professional ability, education.

Габдулхаков Фарит Авхунович,
доцент кафедры русского языка и литературы
Наманганского государственного университета, Узбекистан,
gabdufarit@gmail.com

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. Методика обучения русскому языку как самостоятельная наука сформировалась в результате осмысления необходимости научного подхода к данному вопросу. Люди знают, что выгодно владеть мировыми языками, для многих таким языком является русский. Основными проблемами методической науки являются: учить современному варианту языка, на котором говорят современные люди; разработка квалификационной характеристики преподавателей русского языка как специалистов по межкультурному общению.

Ключевые слова: Формирование методической науки, владение мировым языком, русский язык и современное общество, проблемы современной методики

С появлением человеческого общества люди начали испытывать необходимость изобретения основного средства общения. Таким средством стал язык. Плохих языков не бывает – если на одном языке могут общаться хотя бы всего два человека, этот язык уже можно назвать идеальным средством общения для них. В этом плане языки нельзя сравнивать и оценивать. Мой язык, моя родина, моя мама – эти слова находятся в одном ряду и являются самыми святыми понятиями. Это без какого-либо сомнения. От качества овладения языком, основным средством общения, всегда зависел успех людей в разных формах деятельности. В последующем появилась необходимость изучения и других языков. Еще с древних времен люди разными способами старались освоить иностранные языки, стали пользоваться не только родными языками, но и применять другие языки. Долгое время процесс овладения родным и иностранными языками происходил спонтанно. Осознанная и изученная часть этой истории составляет не так уж много времени – умение управлять процессом обучения языкам у людей появилось сравнительно недавно. В результате осмысления необходимости научного обоснования указанного процесса появились самостоятельные науки – методики обучения родному и иностранным языкам.

Хотя человеку для удовлетворения своих потребностей достаточно владения одним языком, люди нередко обращались и к другим языкам. Сегодня никто не сомневается в том, что иностранные языки способствуют общему развитию человека, расширяют его кругозор, помогают людям в получении образования. Для многих людей иностранные языки являются также и средством коммуникации.

В плане выполняемых ими функций, языки различаются, потому и список популярных языков изучения менялся. Пальму первенства держали в разные времена такие языки как латынь, испанский, французский и другие. В настоящее время появилось понятие «мировые

языки», лидером среди которых является английский. Это не означает, конечно же, снижение роли других языков. Необходимо заметить, что человек, овладевший вторым языком, начинает бережно относиться и к своему родному языку, более объективно оценивает реальный мир.

Русский язык занимает достойное место среди мировых языков современности, является одним из официальных языков ООН. На этом языке сегодня накоплен огромный объем информации о современном мире. На русском языке создается, фиксируется, хранится и распространяется большой объем информации. Без знания русского языка очень трудно ориентироваться в огромном пространстве мира информации, в конкретных направлениях современных наук. Потому и стремятся люди овладеть им. И это объясняется очень просто – во всех сферах своей деятельности человек выбирает наиболее оптимальное, самое удобное средство. Родной язык можно сравнить с окном, через которое мы смотрим на мир. Освоение еще одного языка дает человеку возможность созерцать этот мир уже через два окна. Только при этом не надо забывать о том, что некоторые «окна», приобретенные таким образом, могут оказаться очень скромными в своих размерах и возможностях. Отдельные языки в этом плане будут напоминать всего лишь маленькие форточки.

Значение и роль русского языка люди замечали всегда. На этом языке сегодня решают свои проблемы миллионы людей, обсуждая вопросы глобального масштаба. Представить трудно, как изменилась бы картина мира, не будь достойного объема концептов, оформляемых на русском языке в таких сферах как искусство, культура, литература, освоение космоса.

Что представляет собой русский язык для людей в Узбекистане?

Русская школа, без преувеличения, является символом основательной образованности. О конкретном человеке у нас могут сказать в виде комплимента – «он же учился в русской школе», т.е. трудно с ним спорить. Отрадно отметить, что с начала нового века традиция отдавать детей в русскую школу возобновилась и сегодня имеет тенденцию к развитию – многие родители стараются определить своих детей именно в русскую школу. Теперь русская школа вновь пользуется популярностью. Это в то время, когда в современной «русской» школе (в русском классе в составе узбекской школы), русских детей незначительное количество, а учащиеся на переменах, иногда даже на уроке, между собой общаются на своем родном языке.

Русские слова и выражения были и все еще являются примером удобства и лаконичности высказываний. Многие люди применяют русские слова «почти», «конечно», «уже», «пешком», «короче», «прямо», «как раз», «сразу», «совсем», «пока» и другие выражения, «считая» их словами родного языка. Среди этих людей встречаются и такие, кто не говорит на русском языке, не понимают элементарную русскую речь.

Все это свидетельствует о проникновении значительного количества русских слов в лексический запас жителей нашей страны и лишний раз подчеркивает наличие у русского языка способности выполнять особые функции, не свойственные другим языкам.

Русская культура в Узбекистане чувствуется, присутствует во всем – в быту, в одежде людей, а в последние годы – и в архитектуре. Люди стали строить дома по-современному, с учетом того, какие дома видят и возводят наши строители в России, в странах Европы. Что касается литературы, то и сомневаться не стоит, она заслуженно пользуется популярностью. Интерес к ней в наши дни усиливается. Люди не только помнят, но и сегодня обращаются к шедеврам русской литературы, поэзии. Русская культура у нас востребована, она заметна и почитаема. Она также является одним из компонентов содержания обучения русскому языку¹.

Изучение русского языка имеет для людей не только образовательное, но и воспитательное значение. Владение русским языком является символом развитости личности².

Ни для кого не является секретом, что для обладателей русского языка открываются широкие горизонты, огромные возможности. Успехи людей в карьере, бизнесе, науке и в других сферах во многом зависят от того, в какой степени они владеют языками, и, прежде

всего, русским языком. Люди, владеющие русским языком, в обществе выделяются, их чувствуют, уважают, с ними считаются.

Еще один благоприятный момент проявляется в отношении общества к русскому языку. Оно в нашей стране всегда было позитивным, теплым. К русскому языку всегда было особое внимание, а носители русского языка постоянно находились и теперь находятся под пристальным взглядом окружающих. Это связано с тем, что картина мира, созданная на русском языке, отличается полнотой и масштабностью. С этой точки зрения русский язык является весьма подходящим для многих многофункциональным языком.

Наш мир сегодня отличается стремлением к интеграции и глобализму. Все знают, что удачный выбор инструментов приводит к быстрейшему успеху. Владение русским языком можно сравнить с применением универсального инструмента, что является залогом успеха для многих людей.

Выбор русского языка, отличающегося в странах СНГ своими широкими возможностями, избавляет людей от необходимости изучать большое количество языков для общения в разных местах и с носителями разных языков.

Люди давно осознали, что выигрывает тот, кто владеет мировыми языками, а на территории СНГ таким языком является русский.

Школьные учителя русского языка, преподаватели-русисты были и остаются инициаторами нововведений в обучении и воспитании молодежи. На них смотрят как на образец, берут пример. Все это свидетельствует о наличии духа русского языка, который необходимо беречь. Этот дух выражается в общей культуре учителей русской словесности, всех тех, кто владеет русским языком, проявляется в их искренности, трудолюбии.

Преподавание русского языка в Узбекистане переживает ныне, как все остальные сферы социальной жизни, период коренной перестройки. Это переоценка ценностей, пересмотр целей, задач, методов, материалов и т. п. Учителю словесности необходимо привить дух русского языка, кроме того, передать традиции, накопленный специалистами опыт, формировать у него умение ориентироваться в разнообразном мире применяемых технологий.

Хотелось бы отметить необходимость разработки стандартных требований к ученикам по русскому языку, как это внедрено в нашей стране по иностранным языкам.

Неотложными задачами современной методической науки являются:

- внедрить в практику обучение русскому языку функционально, с учетом его применения в разных сферах жизни людей;
- в содержании обучения представлять русский язык в тесной связи с миром изучаемого языка, охватывая современный вариант живого языка, т.е. учить тому языку, на котором говорят современные люди;
- разработать квалификационную характеристику преподавателей русского языка и требования к ним как к специалистам по межкультурному общению.

Примечания

¹ *Верецагин Е.М. Костомаров В.Г.* Страноведение и преподавание русского языка как иностранного. М.: Наука, 2001. С. 311.

² *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Gabdulkhakov Farit Avhunovich,
Namangan State University, Uzbekistan
Associate Professor
Department of the Russian Language and Literature,
gabdulfarit@gmail.com

RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN SOCIETY

The methodology of teaching the Russian language as an independent science was formed as a result of understanding the need for a scientific approach to this issue. The benefits of learning 'world' languages (languages widely used in international communication) have been recognized and accepted at the level of education curriculum. For many such 'world' language is Russian. There are, however, some issues faced by the discipline. Among these are two main problems of methodical science: 1) teaching the modern version of the language, spoken by modern people; 2) developing qualification characteristics of Russian language teachers as specialists in intercultural communication. This article addresses the outlined issues and provides approaches for their solution.

Key words: Formation of methodical science, mastery of the world language, Russian language and modern society, issues in modern methodology

Габдулхакова Расима Фаридовна
Наманганский государственный университет, Узбекистан,
rasima_gabdulhakova@mail.ru

ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье указаны факторы, влияющие на результаты обучения русскому языку как иностранному в общеобразовательной школе. Кратко описаны традиции и новации процесса обучения. Отмечено отсутствие фундаментальных исследований, посвященных истории методики преподавания русского языка. Рассматривается переход методической науки к новым условиям, перечислены перспективные направления, требующие пристального внимания, изучения, обобщения и внедрения в практику обучения русскому языку.

Ключевые слова: традиции методики, коммуникативная компетенция, компетентностный подход, формирование языковой личности, перспективные направления методики

В последние годы в Узбекистане вопросам обучения иностранным языкам уделяется пристальное внимание. Главной задачей системы образования является воспитание личности, стремящейся к практическому применению своих коммуникативных умений в различных жизненных ситуациях. Воспитание такой личности возможно только при формировании у обучаемых коммуникативной компетентности, состоящей из речевой, лингвистической и социолингвистической компетенции. Воспитанный в таких условиях человек в конечном итоге должен достичь уровня, определяемого как уровень «языковой личности».

В результате преобразований, происходящих в республике, процесс обучения русскому языку тоже развивается с учетом потребностей людей и приобретает более осязаемую практическую и коммуникативную направленность. Подготовка человека к общению на изучаемом языке сегодня приравнивается также к подготовке к межкультурному диалогу, что должно отражаться не только в методах и технологиях, но и в содержании обучения. Соответственно, практика обучения русскому языку должна оперативно реагировать на это обстоятельство и выработать пути оптимального решения возникающих проблем.

Процесс обучения русскому языку протекал по-разному в разное время. Как и во всех странах постсоветского пространства, этот процесс ранее имел свои специфические особенности. В частности, проблемой процесса обучения русскому и другим иностранным языкам являлось отсутствие риторики. Такой подход к изучению языка и его преподавания был обусловлен отменой в российской школе уроков риторики еще в конце XIX века. Хотя, начиная

с античных времен, обучение языкам велось и ведется в двух направлениях – формирование навыков красноречия и изучение теоретических основ языка.

В XX веке методика обучения русскому языку в национальной школе, вслед за этим также иностранным языкам в школах всех типов сложилась на основе копирования методики обучения родному (русскому) языку в русской школе.¹

Несколько упрощенный вариант программы обучения родному языку объявлялось программой обучения русскому языку как неродному. Данное обстоятельство привело к появлению ощутимой разницы в подходах к проблемам обучения языкам у нас и в других зарубежных школах. Все это отразилось и в практике обучения языкам – долгое время процесс обучения языкам повторял основные положения процесса обучения родному языку. Об этом свидетельствовал конечный результат процесса обучения языкам – многие выпускники, владея суммой теоретических знаний о языке, оказывались беспомощными в общении на нем. Это было характерно почти до конца XX века.

Уместно отметить, что все еще нет фундаментальных исследований, посвященных изучению истории методики преподавания русского языка в постсоветском пространстве. Периоды развития методики обучения русскому языку условно можно разделить на следующие этапы:

1. Период с середины XIX века до 1917 года. В этот период русскому языку обучали детей в русских гимназиях и реальных учебных заведениях. Русский язык при таком обучении был доступен лишь избранной части населения.

2. Советский период развития методики. Для данного периода характерны излишняя теоретизация процесса обучения и применение в основном грамматико-переводного метода обучения. По этой причине результаты обучения русскому языку в условиях школы, несмотря на значительное количество недельной нагрузки, были весьма скромными. Значительная часть населения в тот период владела русским языком. Но необходимо отметить, что это не только заслуга школьного курса преподавания русского языка. Овладению русским языком способствовали такие факторы, как влияние русскоязычной среды, средств массовой информации, ведение делопроизводства и документации на русском языке и др. Следует отметить, что именно в этот период сформировалась и весьма плодотворно начала развиваться методика преподавания русского языка иностранцам.

3. Период развития методической мысли в конце XX века. Этот период отличается наличием не только психолого-педагогических основ методической науки, но и появлением в языкознании антропоцентрического полюса, являющихся базой для дальнейшего развития методики обучения русскому языку. Сложилась благоприятная атмосфера в процессе обучения русскому языку, что связано с повышением практического интереса населения к русскому языку. Более того, такой интерес сопровождается конкретизацией запросов – люди хотят, чтобы их научили практически общаться на русском языке.

Конечно же, в конце XX века в методике начались масштабные изменения. Люди поняли, что наличие дипломов, полученных по результатам изучения языков, не может компенсировать отсутствие навыков общения. В настоящее время перспективными направлениями развития методики обучения русскому языку являются: внедрение принципа коммуникативной направленности, инновационных технологий, личностно ориентированного подхода. Особо следует отметить значение гуманизации учебного процесса и демократизации взаимоотношений учителей и учащихся.

Самым значительным достижением методической науки можно назвать разработку технологий определения уровня сформированности коммуникативной компетентности. Такой подход позволяет определить объем знаний, умений и навыков учащихся по уровням обучения, дает возможность описать уровни коммуникативной компетенции а основе конкретных и измеримых результатов. Это создает базу для объективной оценки и сертификации выпускников учебных заведений различных типов.

Инновации в сфере обучения русскому языку связаны с внесением изменений не только в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления, но и в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса.² Определение оптимальных путей внедрения в процесс обучения инновационных технологий, целенаправленное внедрение перспективных идей и разработок является одной из актуальных проблем современной методики³.

Оптимизация процесса обучения русскому языку в определенной степени зависит от изучения накопленного опыта в области обучения разным иностранным языкам, интеграции усилий ученых-методистов разных стран.

Учет вышеперечисленных положений в организации процесса обучения русскому языку обусловлен и потребностью людей, и социальным заказом общества. Заслуживает внимания новый подход, внедренный в сфере обучения иностранным языкам. Теперь курс обучения иностранным языкам начинается с первого класса школы. Первые уроки проводятся в виде уроков обучения общению, их ведут специалисты, подготовленные на основе современных требований, предъявляемых к учителю иностранного языка. Оптимизация процесса обучения русскому языку в определенной степени зависит от изучения данного опыта, его внедрения.

Преподавание русского языка в Узбекистане переживает ныне, как все остальные сферы социальной жизни, период коренной перестройки. Это переоценка ценностей, пересмотр целей, задач, методов, материалов и т. п.

Новые условия гарантируют стремительное вхождение республики в мировое сообщество, создают благоприятные условия для развития экономики. Учителю словесности необходимо уметь прививать своим подопечным дух русского языка, формировать у них умение ориентироваться в красочном разнообразии межкультурного пространства.

Хотелось бы отметить необходимость разработки стандартных требований к ученикам по русскому языку, как это внедрено в обучении иностранным языкам. Особое отношение к русскому языку должно быть усилено путем уточнения основной цели обучения:

- обучать русскому языку функционально, с учетом применения его в разных сферах жизни;
- изучать язык в тесной связи с миром изучаемого языка, охватывая современный вариант живого языка, т.е. учить тому языку, на котором говорят современные люди;
- разработать квалификационную характеристику преподавателей русского языка как специалистов по международному и межкультурному общению.

Методическая наука в настоящее время совершенствуется сообразно тем изменениям, которые происходят во всех сферах общества. Соответственно, процесс обучения русскому языку развивается в качестве социального заказа общества, ибо оно заинтересовано в формировании гармонично развитого поколения, владеющего в совершенстве не только родным, но и другими языками.

:Примечания

¹ Жалолов Ж. Методика преподавания иностранных языков. Ташкент: Укитувчи, 1996.

² Фарберман Б.Л. Передовые педагогические технологии. Ташкент: Фан, 2000. 86 с.

³ Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. Ташкент: Молия, 2003. 192 с.

METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS: A BRIEF HISTORY AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

The current article illustrates factors that impact the results of teaching Russian as a foreign language in general education schools. Traditions and innovations in educational process are briefly described. The article then goes on to address the lack of fundamental research on history of methodology of teaching the Russian language. Transition of methodical science to new conditions is spotlighted. The article provides a list of prospective directions that require close attention, study, generalization and introduction into the practice of teaching the Russian language.

Key words: traditions of methodology, communicative competence, competence approach, formation of a linguistic personality, future development of methodology

Галактионова Нэлли Анатольевна,
кафедра иностранных и русского языков Тюменского высшего
военного инженерного командного училища
имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова» (ТВВИКУ);
Никулина Надежда Александровна,
кафедра межкультурной коммуникации Тюменского индустриального университета,
nelli.galaktionova@yandex.ru, nadya-nika2006@yandex.ru

РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются методы формирования коммуникативных навыков через введение в процесс обучения русскому языку как иностранному фразеологизмов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, поговорки, лингвокультурная среда, межкультурные коммуникативные практики, лингвострановедческий подход, дидактические приемы, лингвосоциокультурная компетенция.

Использование русской поговорки на занятиях с иностранными студентами – факт, известный в методике преподавания РКИ, но требующий системного осмысления. Традиционно поговорки и пословицы рассматриваются преподавателями русского языка как маркеры лингвосоциокультурной компетенции обучающихся, активно используются в процессе обучения и в заданиях текущего контроля. Вместе с тем процесс включения поговорки в учебные материалы, использование их на занятиях – методическая проблема, которая часто решается опытным путем.

В России успешно обучаются иностранные студенты, русский язык – неотъемлемая часть подготовки иностранного специалиста. В условиях необходимости быстрого усвоения иностранного языка для дальнейшего получения высшего образования важно использовать методики, облегчающие и ускоряющие изучение языка. Помимо чтения, письма, активного диалога, разнообразных видов тестирования, важно использовать приемы, оказывающие интенсивное эмоциональное воздействие на обучаемых, которые способствуют развитию навыков адекватной коммуникации в иноязычной среде. Именно интенсивное эмоциональное воздействие на студентов оказывают различные виды работ с поговорками. Некоторые из них мы представляем в статье.

Имеющийся в распоряжении специалиста-словесника фольклорный материал тематически структурирован в различных сборниках поговорок и пословиц. Преподаватель может пользоваться готовой структурой избранных пособий и справочников, а также подбирать материал в зависимости от календарно-тематического плана, других организационно-

методических форм обучения. Методика работы с пословицами на занятиях по РКИ включает в себя, прежде всего, разумный отбор материала применительно к изучаемой теме и с учетом уровня подготовки обучаемых. Пословицы иллюстрируют актуальный лексический материал. Для этого следует выбирать те, которые имеют отношение к изучаемой теме.

Лексический запас формируется только в процессе активного использования лексических единиц, поскольку внеконтекстное заучивание слов не может составить базу для освоения русского языка. Более того, фактором успеха является желание рассказать о себе и понять собеседника, выход на жизненные темы, значимые для молодых людей, приехавших в Россию для получения образования.

Включение в активную речь пословиц и поговорок может осуществляться в русле основных культурно-бытовых тем. Например, на занятиях по теме «Семья» могут быть предложены следующие пословицы: *В гостях хорошо, а дома лучше. В своем доме и стены помогают. Везде хорошо, но дома лучше. Вся семья вместе, так и душа на месте. Человек без семьи, что дерево без плодов.*

Ритмическая и синтаксическая четкость пословиц и поговорок, их композиция, различные стилистические фигуры (антонимы, омонимы, синонимы, сравнения) представляют богатый языковой материал для изучения на различных этапах обучения. Поэтому пословица может стать частью методического материала в изучении грамматики русского языка. Например, пословицы могут быть полезны в изучении императива, поскольку в русских пословицах императивы встречаются часто и выполняют дидактическую функцию («За правое дело стой смело», «Не откладывай назавтра то, что можешь сделать сегодня» и т.д.).

Смысловая и грамматическая емкость пословицы и поговорки подходит для реализации воспитательной, развивающей и обучающей целей образования. Использование паремий дает возможность применения широкого спектра обучающих техник, снимающих языковые и психологические барьеры в обучении. Пословицы и поговорки позволяют отработать произношение, совершенствовать ритмико-интонационные навыки, активизировать и автоматизировать многие грамматические явления. Применение пословиц в спонтанной речи – критерий успешного усвоения языка. Использование паремий изучаемого языка тренируют память и развивают творческую инициативу. Обширный запас фольклорного материала демонстрирует богатство языка, его выразительные свойства, развивает образное мышление, помогает выражению личной оценки происходящего.

Адекватной коммуникативной стратегии может препятствовать незнание или игнорирование культурных констант, отраженных в языке. За языковой и культурной эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность, эквивалентность культурных представлений. Именно поэтому для расширения активного лексического запаса, активизации познавательных стратегий, внедрения адаптационных механизмов в обучение иностранных студентов актуальным являются занятия, расширяющие представления о константах русской культуры, в том числе поведенческого кода и т.д. Пословица может стать указанием на какую-то традицию или праздник. Например, интерпретация пословицы «Не все коту масленица» может стать началом рассказа о масленичных гуляниях в России.

Пословицы и поговорки являются органичной частью национальной культуры, представляя собой обширный материал для формирования социокультурной компетенции. Пословицы и поговорки отражают реальные факты действительности и представления о них, сложившиеся в ментальности народа, их сотворившего и использующего. Пословицы – слепок действительности, лишенный художественного вымысла, а потому дают истинное представление о характере и воззрениях этноса¹. При работе с пословицами и поговорками важно учитывать следующую образовательную триаду: работа с фольклорным материалом на уроках РКИ подразумевает знание фольклорных жанров, их воспроизведение, а также использование фольклорных формул в повседневном общении. Таким образом, в работе с фольклорным материалом должен присутствовать как когнитивный, так и аффективный компонент.

Знание фольклорных жанров может даваться компактно и в русле учебной работы². Текст, объясняющий жанровые особенности пословиц, может быть построен на основе простой лексики и не содержать слова типа «жанр», «фольклор» и т.д. Приведем два примера вводных текстов, первый из которых не может быть использован в иностранной аудитории на базовом уровне обучения, и второй, уже адаптированный.

***Пример 1.** Что такая пословица? Пословица – это жанр фольклора. Представляет собой логически законченную фразу или образное афористическое изречение. Пословица всегда несет в себе поучительный смысл и в большинстве случаев имеет ритмическую организацию.*

***Пример 2.** Пословицы и загадки есть у каждого народа. Учёные считают, что пословицы появились из необходимости передать опыт, правила поведения от поколения к поколению. Пословицы помогают ориентироваться в мире, объясняют разные ситуации, учат, что можно делать, а что нельзя.*

Как правило, преподаватель РКИ заинтересован в том, чтобы у студентов среди прочих мотиваций к изучению языка был интерес к русской культуре. И этому могут способствовать объяснения педагогом того, какой познавательный потенциал кроется в пословицах и поговорках. Попытка понять русского человека через пословицу – мотивирующая на изучение культуры Россия установка, которая может быть дана через текст о пословицах, который студенты читают на занятии.

При работе с пословицами и поговорками от преподавателя требуется педагогическая фантазия, филологическая подготовка в области устного народного творчества, педагогический такт, желание творческой работы, владение арсеналом методических техник и приемов. Педагоги-практики советуют при работе с паремией «разбить изучаемые паремии на тематические группы, обязательно связать их с лексико-грамматическим содержанием урока, проиграть их употребление в процессе усвоения новой темы через упражнения, рассчитанные на усвоение лексики и грамматики, в диалогах по разговорной практике, и уже тогда включить их в контрольные задания»³.

Полезным приемом использования пословиц является задание классифицировать предложенный лексический материал на основании различных признаков (синонимии, антонимии, логического или смыслового сходства или различия). Для начального периода обучения используются варианты с готовым вопросом, для более продвинутых уровней – только пробелы в предъявляемом обучающимся тексте. Применяется ряд вариантов работы с «пропущенным» словом.

Расширяет лексический запас и развивает коммуникативные навыки собственно процесс интерпретации предлагаемых на занятии пословиц. Алгоритм описания пословиц, предлагаемый студентам на разных этапах обучения с разной степенью сложности, развивает навыки говорения. Основные пункты описания предполагают анализ лексических единиц, анализ синтаксической конструкции, выявление прямого и переносного значений, интерпретацию идейного содержания и коммуникативного потенциала, сравнение пословиц в межкультурном контексте.

Пункты этого алгоритма могут быть представлены как задания:

1. *Прочитайте пословицу и переведите.*
2. *Найдите трудные слова, объясните их.*
3. *Опишите построение предложения, составьте схему.*
4. *Смоделируйте ситуацию, в которой эта пословица может звучать.*
5. *Приведите пример похожей пословицы в вашей стране.*

Результат анализа может быть представлен как связный текст из нескольких предложений. В случае затруднений может быть предложен учебный вариант текста, который помогает составлять предложения по моделям. Такой способ работы полезен в работе с учащимися из Азии, усвоение модели способствует не только запоминанию, но и актуализирует творческую активность в самостоятельной работе с похожим материалом.

Пословицы и поговорки удобный материал для смысловой организации иллюстративного материала по принципу логической связи, для чего обучающимся предлагаются картины известных художников, сюжетные иллюстрации из кинофильмов с заданием подобрать к ним соответствующую поговорку. Либо используется противоположный прием: подобрать иллюстрацию к предложенной поговорке. Другой способ – поиск соответствий поговорок и иллюстраций к ним. Использование иллюстраций – развивающий методический прием, использующий наглядно-образное мышление курсантов.

В учебной практике поговорки можно использовать не только в качестве дополнительного материала. Они могут быть полезны в различных техниках снятия напряжения в процессе занятия, способны разнообразить рутинную учебную работу по усвоению языка. Преподаватель может «использовать языковые афоризмы (поговорки) в различных целях: от иллюстрации фонетических и грамматических явлений, типичных ситуаций общения до обсуждения сходства и различия изучаемых единиц в разных языках, включая дискуссию по ситуативному употреблению той или иной единицы и пониманию ее образного плана»⁴.

Пробелы в знаниях фразеологии затрудняют выполнение коммуникативных задач и не позволяют им достигнуть аутентичного уровня владения языком. Употребление в речи паремий – важный показатель уровня владения языком. Работа с поговорками и поговорками помогает развивать навыки речевой деятельности. Активное освоение и употребление поговорок обогащает устную и письменную речь. Использование поговорок и поговорок придает речи своеобразие, выразительность, индивидуальность, образность и афористичность. Таким образом, использование поговорок и поговорок на занятиях по РКИ позволяет развивать навыки речевой деятельности, чтения, письма, говорения через лингвосоциокультурную компетенцию обучающихся.

Примечания

¹ Галактионова Н.А. Этнопедагогика. Тюмень: Вектор-бук, 2005. 143 с.

² Никулина Н.А. Образовательный и воспитательный потенциал курса «Беседы о русской культуре» в преподавании РКИ // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного / отв. ред. Н.А. Никулина. Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. С. 142–162.

³ Илиева Д.И., Николова В.В. Паремии в процессе изучения иностранного языка: необходимость или следование моде в методике обучения. URL: http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_.. (дата обращения 12.09.2016).

⁴ Мехтиханлы С. Г. Межкультурный подход к обучению русским поговорками и поговоркам иранских студентов // Современная филология: материалы IV междунар. науч. конф. г. Уфа, март 2015 г. Уфа: Лето, 2015. С. 72–75.

Galaktionova Nelli A.,

Tyumen higher military engineering command school
named after Marshal of engineer troops A.I. Proshlyakov;

Nikulina Nadezhda A.,

Tyumen industrial University

RUSSIAN PHRASEOLOGY AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the methods of formation of communicative skills through the introduction to the process of teaching Russian as a foreign language phraseology.

Keywords: Russian as a foreign language; paremia; linguistic and cultural environment; intercultural communication practices; linguistic approach; didactic methods; linguosociocultural competence.

Ганина Елена Викторовна,

Федорова Елена Алексеевна

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российская Федерация
el.ganina2012@yandex.ru, ea.fedorova@gmail.com

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ (ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Рассматриваются принципы обучения профессиональному общению (финансово-экономическая сфера) на подготовительном и основных факультетах. Предлагаются возможности интенсификации за счет включения ситуативных заданий. Система ситуативных заданий разрабатывается с учетом принципа преемственности обучения дисциплине «Русский язык как иностранный» совместно с преподавателями специальных дисциплин.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение, подготовительный факультет, основные факультеты, интенсификация обучения, метод ситуативных заданий.

Вопросы содержания и организации учебного процесса при преподавании дисциплины «Русский язык как иностранный» учащимся разных категорий: довузовское обучение, бакалавры, магистры, аспиранты и стажеры – являются актуальной лингводидактической проблемой и требуют модернизации подходов на каждом этапе развития высшей школы. Реформирование системы российского высшего профессионального образования сегодня предъявляет новые требования к организационно-педагогическим аспектам учебного процесса в целом, включая как аудиторную, так и внеаудиторные формы работы (сферы обучения, контроля, самостоятельной работы обучаемых).

Преподавание дисциплины «Русский язык как иностранный/неродной», находится в русле данных преобразований: задача методистов – воспринимать и адаптивно разрабатывать основные принципы реформирования с учетом специфики этапа обучения и контингента. Исходным моментом сегодня является тот факт, что общий вектор изменений детерминирован продвижением к открытости европейскому сообществу и интеграции в общеевропейскую систему, что в свою очередь выдвигает на первый план такие понятия, как интегративность и рыночная адаптивность. Инновации в структуре и содержании разрабатываемых образовательных стандартов нацеливают на принципиально иные критерии оценки конечных результатов педагогического процесса при доминировании учебно-профессиональной и собственно профессиональной сфер коммуникативного подключения¹.

Принцип преемственности довузовского и вузовского этапов в условиях высшего профессионального образования предполагает координацию как содержания обучения, так и реализуемых методик. Доминирующим является реализация компетентностного подхода, в рамках которого инструментом формирования соответствующих компетенций становится инновационная лингводидактика.

Ведущая сфера приложения педагогических усилий в вузе финансово-экономического профиля – учебно-профессиональная, то есть профессионально ориентированное обучение, следовательно, в первую очередь учет специфики сферы профессиональной коммуникации (структурно-логический анализ коммуникативных ситуаций), учет особенностей языка специальных и общеобразовательных дисциплин, обучение функциональной грамматике (отбор и минимизация лингвистических единиц обучения), усвоение терминологических подсистем².

Богатый опыт, накопленный в российской лингводидактике в системе профессионально ориентированного обучения (исследования В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, И.К. Гапочки, Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина, А.Н. Щукина, Т.М. Балыхиной, С.И. Ельниковой и мн.др.) позволяет реализовать гибкие подходы, сочетающие традиции и инновации.

Создание эффективного учебно-методического обеспечения как на основных, так и на подготовительном факультете возможно в условиях системного подхода при соблюдении ряда принципов, в числе которых укажем в первую очередь следующие³:

- ориентация на компетентностную модель обучения⁴
- учет российского лингвометодического опыта, традиционных моделей профессионально ориентированного обучения;
 - создание обучающих и контролирующих материалов (учебных пособий разного типа), опирающихся на лингвометодическую базу гуманистической педагогики, прежде всего на активные методики, учитывающие особенности личности, развивающие речемыслительный потенциал, погружающие обучающихся в комфортную коммуникативную среду;
 - тесное межкафедральное (междисциплинарное) сотрудничество – создание учебных пособий в авторских коллективах с преподавателями-предметниками на всех этапах обучения иностранных учащихся;
 - отбор и минимизация лексико-грамматического материала, представляющего учебно-профессиональную сферу;
 - выявление лингвистической специфики подязыка конкретной специальной или общеобразовательной дисциплины, ориентация на направление и профиль обучения – при соответствующей организации самостоятельной и индивидуальной работы иностранных учащихся;
 - разработка и активное использование в учебном процессе электронных лексико-грамматических тренажеров – выполнение рутинных операций по распознаванию и усвоению языковых единиц, а также отработке и автоматизации соответствующих речевых умений и навыков в ходе самостоятельной работы, предполагающей индивидуализированные режимы с учетом психофизических характеристик каждого студента (наличие/отсутствие визуальных опор, аудиоподдержка, количество выполнений блока заданий, временные характеристики и т.п.);
 - целесообразное и приемственное использование активных инновационных форм обучения, предполагающих учет всей специфики учебно-профессионального и собственно профессионального дискурса: ситуативные задания, case-study, обращение – при прописанном учебном сценарии – к интернет-ресурсам (русско- и иноязычным), подготовка мини-презентаций как формы соединения вербальных и невербальных компонентов, учебные конференции и др.

В департаменте языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации накоплен определенный опыт преподавания русского языка иностранным учащимся как собственного вузовского, так и довузовского этапов.

Учебная задача реализуется через систему учебных пособий и конкретных частных методик. Учебные пособия для национально дифференцированного контингента основных факультетов отражают текстовый массив изучаемых дисциплин в соответствии с этапом обучения. Практикуется принцип необходимой и достаточной текстовой выборки. Обязательное условие – создание творческих межкафедральных коллективов, где отбор тематического материала осуществляет преподаватель-предметник, а лингводидактическую аранжировку предлагает преподаватель-русист. Повышение мотивации обеспечивается также национально дифференцированными заданиями, завершающими каждый тематический блок (обращение к интернет-ресурсам и самостоятельный поиск информации, касающейся страны студента, по предложенному алгоритму).

Целесообразно использовать принятый в современной лингводидактике комплексный подход, связывающий различные виды речевой деятельности на универсальной текстовой основе (например, «Микроэкономика», «Макроэкономическое регулирование», «Экономика организации (предприятий)», «Денежное обращение», «Финансы», «Аудит» и мн. др.).

Цель – дать иностранному студенту-бакалавру языковые и коммуникативные ориентиры в данной предметной области, то есть облегчить его адаптацию в тех видах деятельности, которые осуществляет студент соответствующего этапа обучения: чтение учебника, слушание и запись лекций, восприятие учебно и профессионально значимой информации на русском языке, её анализ и переработка с последующим полным или частичным воспроизведе-

нием⁵. Мотивация обусловлена критерием «успешность / неуспешность» выступления студента на семинарском занятии по данной дисциплине и дифференцированной оценкой за выполненные тематические контрольные задания на занятиях по русскому языку.

Далее ставится задача – добиться от обучаемого такого уровня владения лингвистическими, речевыми, коммуникативными моделями, которые позволят творчески применять их в процессе учебного (искусственно моделируемого) и реального учебно-профессионального общения в условиях изменяющейся среды.

Одной из дидактических моделей, доказавших на практике свою эффективность, является принцип *опоры на ситуативные задания* (практикумы ситуативных заданий для студентов-иностранцев различных факультетов)⁶.

Главное – создать и поддерживать высокий *уровень мотивации*; «заставить» студента, сняв предварительно лексико-грамматические трудности при правильно организованной самостоятельной работе, действовать творчески, решая адекватными вербальными средствами предлагаемые ему профессионально значимые ситуации – мини-аналоги case-study, деловой игры.

Иностранец учащийся постепенно привыкает к равнопартнерским отношениям в языковой группе. Он с увлечением преодолевает языковые барьеры, стремясь получить предлагаемые ему преподавателем (и системной логикой учебных заданий) поощрения в виде высокого промежуточного балла, участия в решении ситуативного задания в более высоком статусе и подобных приемах мотивирования, основанных на психологии молодого обучаемого, а также на принципе «открытого забрала». Здесь релевантен отход от традиции в сторону интенсивных методик. Имеется в виду не выполнение заданий типа «Составьте...», «Выполните...», «Напишите...», а погружение в задачи, решение которых требует сегодня или потребует уже завтра сама жизнь, которые обучаемый осознает для себя как приоритетные.

Опыт подготовки таких практикумов ситуативных заданий на базе различных профилирующих дисциплин иностранных учащихся основного этапа обучения показывает: сами задания должны быть *составлены преподавателем-предметником*, отличаться аутентичностью, быть современными по форме и содержанию; снабжаться системой «направляющих подсказок», ответами-ключами к заданиям для самостоятельной работы, т.е. системной обратной связью; четко структурированы, позволяя обучаемому на первых порах продвигаться в режиме жесткого управления.

В условиях подготовительного факультета продуктивно создание адаптивной модели, в основе которой – отбор элементарных и базовых ситуаций профессионального и общедневного (диалог в банке, страховой компании и т.д.) общения, формирование базы образцовых тематических текстов. Опыт показывает, что погружение в мир реальных (пусть и упрощенных) ситуаций дает обучаемому дополнительную мотивацию, позволяет преодолеть психологические и собственно языковые барьеры.

В методическом плане, кроме того, важна реализация возможности построения для обучаемых индивидуальных траекторий, удобства работы в комфортном режиме.

Здесь также важно поэтапное формирование подходов к выполнению собственно ситуативного задания, а именно группировка языковых и коммуникативных заданий по учебным блокам⁷:

I. Подготовительный блок – формирование лингвистической компетенции («*Говорите и пишите профессионально грамотно!*»).

II. Основной блок – формирование профессиональной компетенции в ходе решения собственно ситуативного задания («*Анализируйте информацию! Принимайте решение! Учитесь аргументировать свою позицию!*»).

III. Справочно-вспомогательный блок – ключи-подсказки и рекомендации («*Проверьте себя! Получите рекомендации!*»).

Следует подчеркнуть, что создание подобных материалов, погружающих обучаемых в мир профессионального общения, требует значительных усилий со стороны как преподавателей-предметников, так и преподавателей-русистов. От последних, в частности, требуется создание описаний частотных лингвистических моделей данной предметной области в целом и текстового массива по языку той или иной дисциплины (включая словарь общеупотребительной и терминологической лексики).

Таким образом, творчески сочетая традиционные и инновационные подходы, создавая преемственность в содержании и методиках преподавания на довузовском и вузовском этапах языковой подготовки, можно практически с первых шагов обучения знакомить иностранных обучающихся с будущей профессией, которая в конечном итоге и становится сферой приложения получаемых знаний, отрабатываемых умений и навыков.

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.

² Лингвометодические и психолого-педагогические аспекты преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе: монография / кол-в авт.; под ред. проф. М.В. Мельничук. М.: Научные технологии. 2016. 333 с.

³ Там же. С. 87–94.

⁴ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: МГУ, 2003. С. 109–110.

⁵ Нестерова Е.Н., Федорова Е.А. Русский язык как иностранный: функционально-коммуникативная модель профессионально ориентированного обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 2. С. 238.

⁶ Федорова Е.А., Нестерова Е.Н., Безмертная Е.Р. Практикум ситуативных заданий как модель обучения студентов-иностранцев языку специальности (экономический профиль) // Русский язык за рубежом. 2010. № 1. С. 21–32.

⁷ Там же. С. 23.

**Ganina Elena V.,
Fedorova Elena A.,**

Financial University under the Government of the Russian Federation

THE PRINCIPLES OF TEACHING THE LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION (ECONOMIC PROFILE)

The principles of teaching professional communication (financial and economic sphere) at the preparatory and main faculties are considered. The possibilities of intensification are offered due to inclusion of situational tasks. The system of situational tasks is developed taking into account the principle of continuity of teaching the discipline "Russian as a foreign language" together with the teachers of special disciplines.

Keywords: Russian as a foreign language, professionally oriented training, preparatory faculty, main faculties, intensification of training, method of situational assignments.

Гаранина Светлана Николаевна,
кафедра русского языка № 3 ФРЯиОД,
Российский университет дружбы народов (Москва),
swetlanagaranina@yandex.ru;
Гаранин Валерий Михайлович,
кафедра русского языка № 1 ФРЯиОД,
Российский университет дружбы народов (Москва),
garaninvalery@yandex.ru

АДАПТАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ

В статье рассматриваются адаптационные проблемы, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся, приезжающие на довузовское обучение в Россию, разные адаптационные периоды учащихся в культурном пространстве России, а также мы предлагаем пути их решения, как преподаватель должен помогать студентам – иностранцам, которые должны соблюдать национальные культурные ценности, живя в российской действительности.

Ключевые слова: адаптационные процессы, студенты-иностранцы, культура России.

Самой актуальной и острой проблемой на сегодняшний день для российских ВУЗов является вопрос адаптации студентов-иностранцев, потому что они приезжают учиться практически со всего мира. Наиболее важным аспектом в процессе обучения студентов-иностранцев на довузовском этапе является их адаптация в культурном пространстве России. Как мы видим, за последние несколько лет состав студентов, приезжающих в Россию на обучение в российских ВУЗах, достаточно сильно изменился. Если раньше основной контингент студентов-иностранцев был практически только из стран Азии, Африки и Китая, то сейчас в Россию едут учиться, как это ни странно, из Европы и Латинской Америки, Индонезии, Ирана, Иордании.

Россия очень резко отличается от всех стран мира, потому что она Евразия, где присутствуют все религии мира, поэтому в ней никогда не бывает конфликтов на религиозной почве. Не важно, кто ты по вероисповеданию: христианин, мусульманин или буддист. Студенты-иностранцы, которые приезжают в Россию, чтобы получить высшее образование, хорошо это чувствуют, но адаптационный период все же каждый из них проходит потому, что в России особенная культура, которая принимает людей всех национальностей. С культурой России иностранным учащимся необходимо знакомиться отдельно, так как они в ближайшие несколько лет будут напрямую зависеть от нее. Это и условия в ВУЗах изучения русского как иностранного, и условия проживания в общежитии со студентами не только из разных стран мира, но также и с российскими.

Понятно, что на довузовском этапе обучения иностранных учащихся, адаптационные процессы с новыми российскими реалиями – это процессы очень сложные, требующие от них больших эмоциональных усилий. Эффективная организация и помощь студентам-иностранцам в процессе адаптации – это главная задача преподавателя, потому что процесс обучения на довузовском этапе должен быть для них комфортным и спокойным. Комфортная ситуация – это залог успеха в процессе обучения русского как иностранного студентов-иностранцев как на довузовском этапе, так и на последующих курсах. Чтобы иностранные учащиеся чувствовали себя комфортно в России, необходимо реализовывать комплексный подход: это их учебная и внеучебная деятельность, то есть в этот процесс нужно включать внеаудиторное общение между студентами разных групп. Таким образом, иностранные обучающиеся начинают активно входить в коммуникацию на русском языке.

Нельзя сказать, что студенты-иностранцы должны адаптироваться только в культурном плане. В процессе обучения на довузовском этапе они также адаптируются и в лингвокультуре.

турном, и в социальном плане русскоязычной действительности, потому что форма обучения в России отличается от их родной, к которой они привыкли¹.

При этом необходимо установить хороший контакт между студентами и преподавателем. Преподаватель должен помогать студентам, чтобы они легче адаптировались к незнакомой для них среде. Для этого необходимо проводить:

1. Занятия-знакомства студентов с различными культурами мира, в частности с культурой России.
2. Тренинг межличностных отношений между студентами из разных стран мира.
3. Создание и проигрывание тематических диалогов, которые знакомят учащихся с культурной ситуацией в России: ее традициями, обычаями.

Эти все моменты помогают студентам-иностранцам избежать отрицательного психологического фактора при адаптации в чужой стране. Е. И. Пассов считает, что «при взаимосвязанном коммуникативно-деятельном обучении в процессе использования языка как средства общения происходит усвоение фактов культуры, а на основе усвоения фактов культуры – овладение языком как средством общения»².

Как мы видим из вышесказанного, процесс изучения студентами-иностранцами русского языка как иностранного напрямую связан с культурой России: с ее традициями, ценностями, многовековой богатой историей, региональными особенностями, геополитической и экономической ситуацией политикой, национально-культурной ситуацией. В России очень развита толерантность и уважение ко всем национальностям и культурам, поэтому адаптационный период у иностранных учащихся проходит не очень сложно, потому что они достаточно быстро включаются в жизнь России и начинают жить по ее законам и правилам. Таким образом, происходит взаимодействие различных культур на территории России.

Внеучебная деятельность преподавателей также положительно влияет на адаптационные процессы: посещение музеев, экскурсий, подготовка и участие студентов – иностранцев в праздниках, уроках-концертах, заседание русских клубов, проведение олимпиад по русскому языку как иностранному, интернациональные концерты, уроки-сравнения их родных, национальных культур, традиций с культурой и традициями России.

Адаптационный период у иностранных учащихся можно разделить на несколько этапов:

1. Психологический – это, когда студенты-иностранцы приезжают в Россию и попадают в абсолютно неизвестную для них среду, то есть в жизнь с другими реалиями.
2. Непосредственная адаптация, то есть знакомство с русским языком, культурой, традициями России.

По нашим наблюдениям адаптационный период у иностранных учащихся может занимать от 1 до 6 месяцев. Это зависит от страны, из которой они приехали. Чем раньше он закончится, тем раньше начнется нормальный процесс обучения русскому языку как иностранному, то есть вхождение в систему русского языка. А, как всем известно, язык непосредственно отражает культуру и традиции страны и людей.

Нормальная адаптация в российских ВУЗах студентов-иностранцев – это одна из важнейших ступеней дальнейшего их образования в России. Не надо забывать, что на довузовское обучение в Россию проезжают не только студенты из стран Азии, Африки, Латинской Америки, но также в последнее время мы наблюдаем студентов из Европы и стран СНГ, которые должны обучаться на подфаках России, потому что по российскому законодательству студенты, не окончившие подфак, не могут продолжать дальнейшее обучение в российских ВУЗах.

Обычно в группах учатся студенты из разных стран мира, разных исповеданий и понятно, что период адаптации у всех проходит по – разному: у кого-то быстрее, у кого-то медленнее. Здесь важную роль должен играть преподаватель. Он должен наладить не только хорошие дружеские отношения внутри группы, но и быть для студентов авторитетом, то есть лицом, которому они могут полностью доверять. Он должен помогать студентам во всем и

нормализовать процесс обучения русскому как иностранному. Таким образом, при положительной адаптации преподаватель повышает мотивированность у студентов и способствует наиболее быстрому изучению русскому как иностранному. Можно сказать, что при эффективной адаптации, студенты усваивают язык лучше, не только в рамках учебной программы, но и другую лексику: лексику культуры, политическую лексику, обиходную лексику, потому что у них просыпается интерес к социокультурной жизни России, ее традициям, обычаям³.

В период адаптации студенты сталкиваются с множеством трудностей. Это языковой, коммуникативный барьер (недостаточное знание русского языка); конфликты с преподавателями; состав группы (могут быть студенты из конфликтующих между собой стран); отношение между студентами в группе; недостаточная школьная подготовка к обучению в ВУЗах России, потому что в каждой стране существуют различные школьные программы, которые могут кардинально отличаться от российских школьных программ; условия проживания в общежитии и питании; разница в менталитетах, например, восточный менталитет резко отличается от русского и европейского.

Рассмотрим некоторые примеры⁴. В Китае студенты не могут спорить и дискутировать с преподавателем, потому что он всегда прав. В России же, наоборот, многие занятия построены на принципе дискуссии и споров между студентами и преподавателем. Если студент не высказывает свое мнение к определенно поставленной проблеме на занятии, значит, он не усвоил материал. Китайцам приходится адаптироваться к новой форме обучения, но при этом они достаточно быстро адаптируются к жизни в России, потому что в Китае развит принцип выживания и им необходимо, как можно быстрее занять свою нишу в социуме.

С восточными мусульманскими странами все по-другому. Это мусульманский мир, который живет по своим законам, и влезать человеку, который их не знает, просто нельзя потому, что они близко к себе практически никого не подпускают. Это главная ошибка многих преподавателей. Чтобы не было конфликтов со студентами-мусульманами, преподавателю нужно говорить с ними на одном языке, уважая их религию, культуру и традиции. В мусульманском мире существует четкое разграничение: мужчина и женщина. Женщины лишены многих возможностей, в отличие от мужчин, поэтому у них очень сложно протекает процесс адаптации, потому что они видят абсолютно другой мир русской женщины, где ей все можно, а нарушать мусульманские законы им нельзя.

С европейскими студентами-иностранцами все в точности наоборот. Европейские студентки намного быстрее приспосабливаются к российской реальности, нежели студенты-мужчины. «Существуют данные, что женщины-европейки быстрее, чем мужчины приспосабливаются к образу жизни в другой социокультурной обстановке. Возможно, это связано с тем, что они более активно проявляют интерес к особенностям культуры страны, в которой они учатся»⁵.

Выводы. Адаптационный период у иностранных учащихся зависит не только от их родной культуры, но и как они себя чувствуют в России, от отношения к ним преподавателя. Все-таки важную роль в этом сложном и непростом процессе берет на себя преподаватель.

Примечания

¹ Погукаева А. В., Коберник Л. Н., Омелянчук Е. Л. Адаптация иностранных студентов в Российском ВУЗе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3.

² Пассов Е. И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? Санкт-Петербург: МИРС, 2008. С. 59.

³ Алефиренко Н. Ф. Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма: монография. Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. С. 152.

⁴ Гаранина С. Н., Гаранин В. М. Лингво-культурологические особенности в межкультурной коммуникации при обучении студентов-иностранцев деловому русскому языку на начальном этапе // Предвузовское обучение иностранных студентов: современное состояние, проблематика : сборник статей по материалам межвузовской научно-практической конференции. М.: РУДН, 2015. С. 60–64.

⁵ Willams С.Т., Johnson L. R., Why can't we be friends? Multicultural attitudes and friendships with international students // International Journal of Intercultural Relations. 2011. 35 (1). P. 41–48.

Garanina Svetlana N.,
Department of Russian language № 3,
Peoples' friendship University of Russia (Moscow)
Garanin Valeriy M.,
Department of Russian language № 1,
Peoples' friendship University of Russia (Moscow)

THE ADAPTATION PROCESSES OF FOREIGN STUDENTS IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION IN CULTURAL SPACE

The article discusses the adaptive problems faced by foreign students coming to the pre-University education in Russia, different adaptation period of students in the cultural space of Russia and we proposed ways of their solution, the teacher should help the students that need to comply with national cultural values, living in the Russian reality.

Keywords: adaptation, foreign students, the culture of Russia.

Гассиева Иналина Иналовна,
Белорусский государственный экономический университет,
Республика Беларусь,
inulja61@tut.by

ВИДЕОКУРС «КАРАОКЕ ПО-РУССКИ» (ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ СТУДЕН- ТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА)

В статье представлен практический опыт автора по созданию и использованию оригинального видеокурса в работе на подготовительном факультете Белорусского государственного экономического университета.

Ключевые слова: караоке, корректировка произношения, иностранные студенты, речевая активность.

Многолетняя практика преподавания РКИ, опыт подготовки автором концертов художественной самодеятельности иностранных студентов инициировали создание в 1997 году нового в преподавании РКИ видеокурса по корректировке произношения «Караоке по-русски».

Ни для кого не секрет, что овладение произносительными нормами русского языка ускоряет процесс овладения иностранцами речью, дает им возможность осознать уже на подготовительном факультете, что они уже могут правильно выражать свои мысли и понимать других в процессе общения на русском языке. Но это приходит лишь после упорных, много-часовых занятий в классе, в лингафонном кабинете, в компьютерном классе, в общежитии. Главнейшим условием достижения устойчивых положительных результатов в обучении студентов русскому языку является умение преподавателя ежедневно поддерживать и развивать интерес к учебе, использовать такие учебные материалы, которые помогают повышать речевую активность учащихся, несут мощный эмоциональный заряд и создают положительную настрой в классе, сплачивают группу. Модель обучения не будет гибкой, если не предусмотреть в ней трудностей, которые испытывают иностранные студенты, и упражнений на преодоление типичных ошибок. С этой целью и был создан спецкурс по обучению и корректировке русского произношения с использованием видеозаписей бывшей очень популярной на российском телевидении передачи «Караоке по-русски», аудио- и видеозаписей русских народных песен и современных песен разных лет в исполнении профессиональных певцов. Ежегодно велись видеозаписи уроков курса, проведенных с иностранными студентами подготовительного отделения БГЭУ.

Цели видеокурса «Караоке по-русски»¹ заключаются в следующем: ускорение процесса овладения иностранцами русской фонетикой; повышение речевой активности студентов;

привитие русской культуры через мир песен, язык песен; пропаганда русской народной, массовой, современной песни и её лучших исполнителей; создание положительного эмоционального настроения в группах, сплочение группы через хоровое пение.

Русская пословица гласит: «Кто поет, того беда не берет», а у белорусского народа есть такая: «С песней дружат – никогда не тужат». Именно они и стали своеобразными девизами наших уроков. Не так-то просто проводить в классе такие занятия. Трудно заставить взрослых людей петь: сначала они стесняются, некоторые вообще отмалчиваются, ссылаясь на отсутствие слуха. Надо убедить их, что песня – это прекрасное фонетическое упражнение, способствующее выработке правильного произношения и беглости речи, прекрасная иллюстрация того, как «работают» в русском языке ударение и ритм, что происходит с отдельными звуками в связанной речи. Это было одной из задач при проведении уроков еженедельно на протяжении всего учебного года. Контроль усвоения пройденного материала осуществлялся посредством различного рода диктантов: слуховых, зрительных, орфографических, пунктуационных; самостоятельной записи текста песен с экрана, восстановления пропусков частей речи в текстах песен, пения со звуковым рядом и без него, пения с караоке на оценку, пения под фонограмму на уроках и на концертах. На выпускном экзамене каждый студент пел выбранную песню с караоке и получал оценку комиссии.

Для создания интереса на первом занятии проводилось знакомство с тематикой курса, демонстрировалась видеозапись передачи с участием студентки МГУ из Китая, которая прекрасно пела по-русски и стала победительницей. Этот результат особенно вдохновлял студентов из Китая к пению по-русски.

Студентам было интересно узнать о происхождении слова «караоке» и о создателе пения с караоке Дайсукэ Инуэ. Слово «Karaoke» получено из двух японских слов, сложенных вместе: «Kara» – от ‘karappo’, что означает пустой. «Oke», сокращение от ‘okesutura’, значит оркестр. И получается слово «Karaoke», которое фактически означает ‘пустой оркестр’. Долгое время считалось, что прибор под названием «караоке» зародился совершенно самостоятельно. Согласно одной версии прообраз караоке появился еще в 50-е годы XX века в США. Тогда были очень популярны выступления хора Митча Миллера, который исполнял хиты по телевизору, а зрители смотрели на экран и подпевали. Но эта система сильно отличается от той, которая используется сейчас. Есть мнение, что уже после этого японцы взяли эту концепцию и преобразовали в форму коммерческого развлечения по имени «Karaoke». На самом деле, караоке изобрел в 1971 году японский барабанщик Дайсукэ Инуэ из города Кобэ. На выступлениях рок-группы, в которой он играл, нечем было занять публику во время перерывов. Тогда он придумал аппарат, который мог воспроизводить песенную музыку без слов. Музыканты раздавали зрителям тексты и отдыхали, пока публика с удовольствием пела. К сожалению, в то время никто, помимо посетителей концерта, новинку не оценил. Но вскоре аппараты появились и имели огромный успех в Японии, а затем и в мире. Но о Дайсукэ Инуэ, который не получил ни цента из 6-ти миллиардного дохода корпораций, (он не запатентовал свою идею) не вспоминали вплоть до 2004 года. Игнобелевской премии мира (Ig Nobel Prize), которая вручается каждый год за достижения, сначала заставляющие людей смеяться, но потом побуждающие их думать, удостоился основоположник караоке – 64-летний японец Дайсукэ Инуэ (Daisuke Inoue), которому благодарный зал долго аплодировал стоя. По остроумному замечанию членов жюри, этот лауреат – истинный мессия наших дней, создавший «совершенно новый способ обучения людей терпимости друг к другу».

Слушая русские песни, воспроизводимые непрофессиональными певцами разными голосами (детскими, мужскими, женскими), окунаясь в необыкновенно доброжелательную и свободную атмосферу передачи «Караоке по-русски», студенты-иностранцы быстро преодолевали скованность и страх в произношении новых слов, фраз, и хотели петь всё новые и новые песни.

Чем привлекает студентов та или иная песня? Замечено, что на начальном этапе, когда лексический запас студентов ограничен, их привлекает прежде всего *музыкальный ритм*

песни, ее мелодия. В пении ритм в известной мере отражает и *метрику стиха*. Однако в своей основе ритмическое строение мелодии определяется музыкальными закономерностями. Ритм служит важным фактором в передаче эмоциональных процессов, например, активный, порывистый или же плавный, спокойный ритм. Ритм песни может варьироваться, вплоть до контраста в куплете и припеве.

Безусловно, в работу над произношением песенных текстов были включены прежде всего такие языковые явления, которые представляют, по мнению известных фонетистов Лебедевой Ю.Г., Любимовой НА., Антоновой Д.Н., Шустиковой Т.В., специфику системы русского языка² и в силу этого выступают как объекты обучения для представителей всех национальностей³. Это ритмика русского слова, редукция гласных, мягкость-твердость, глухость-звонкость, отдельные особенности сочетаемости звуков, русское ударение, типы интонаций⁴.

«Музыка каждого народа отличается своими ритмическими особенностями, которые проявляются в своеобразной ритмической основе многих национальных песен и танцев, а также в излюбленных ритмических оборотах», говорится в «Энциклопедическом музыкальном словаре». Вот почему китайские студенты так любят петь песни «Ой, цветет калина», «Подмосковные вечера», плавный ритм которых совпадает со специфическим китайским. Чувство ритма является *основным и необходимым* шагом в изучении иностранного языка, а песни помогают обрести его. Система «Караоке» с возможностью изменения настройки темпа или тональности песни позволяла показать студентам, что при изменении *темпа* – абсолютной скорости, с которой исполняется песня, *ритм* – относительная скорость чередования музыкальных звуков внутри такта и мотива – не изменяется.

Во вступительной беседе я напоминала студентам, как строки, куплеты песни, а порой и вся песня западают в нашей памяти глубоко, надолго, навсегда. Мы говорим, что «мелодия привязалась» или «песня засела в голове», о песне, которую, может быть только пару раз услышали и не можем забыть. Процесс запоминания происходит порою бессознательно, и даже через долгое время мы вспоминаем эту песню. По словам видного английского педагога и лингвиста Тима Мерфи (Tim Murphey, 1990), причина такого «краткосрочного и долгосрочного запоминания» – в *высокой ритмичности* стихов и песен. Образцы звуков и ударения повторяются через постоянные интервалы, и это облегчает их усвоение. Студентам просто нравится слышать себя повторяющимися. Повторение утомительно, но студенты будут рады еще и еще раз повторить слова и грамматические структуры, содержащиеся в песне. На подготовительном факультете студентам нравятся песни с четким ритмом, веселой, задорной, шутливой мелодией: «Антошка», «Виновата ли я», «Зайка моя», «Дожди». Это песенно-рифмовки, с многочисленными повторами отдельных слов, фраз, припевов, поэтому студенты хорошо запоминают строчки: «а я как будто чужой, чужой, чужой», «виновата ли я, виновата ли я, виновата ли я, что люблю?»).

Критериями отбора песен должна быть их популярность и среди иностранных учащихся, доступность в плане лексики, эмоциональная выразительность. «Караоке по-русски» – это упражнение на аудирование и одновременно зрительный диктант. После просмотра и прослушивания песни до конца (2-3 раза) можно задать студентам следующие вопросы:

1. Какой тип музыки – рок, поп, фолк?
2. Какая песня по настроению – веселая или грустная?
3. В каком темпе исполняется песня – в быстром или медленном?

Далее разучиваем песню со «стоп-кадром», то есть демонстрируем ее в «расчлененном» виде. Преподаватель дает студентам возможность записать одну-две строки в кадре, проводит семантизацию новой лексики, проговаривает со студентами записанное, затем пропевает строчки. От этого песня не утрачивает своей коммуникативной природы, так как строчки «вырваны из живого потока речи» (М.В. Ляховицкий, 1981). На этапе отработки исполнения песни возможны следующие варианты работы с видеозаписями: пение со звуком (на экране закрываем слова); пение без звука (звук отключен, а видеозапись со словами

идет); пение после «стоп-кадра»: преподаватель предлагает студентам продолжить пение самостоятельно.

На этапе постановки произношения и последующей его корректировки можно выделять из песен отрывки (в виде одного куплета и припева) или создавать видеотеку из отдельных строчек разных песен (по 3-4 строчки) на каждый отрабатываемый звук или сочетания звуков. Например: [д], [жд] – Подожди, дожди, дожди И теперь у меня впереди – дожди, дожди. «Караоке по-русски» – это удачное упражнение на синтагматическое членение. Интонирование в речи и пении имеет между собой много общего, так как интонационная выразительность служит глубокому раскрытию смысла слов и их связи между собой. Для обучения используются ритмические структуры слова и словосочетания и даются упражнения:

1) на различение двухсложных и трехсложных структур слова:

Ты бе-ре-жок, а я реч-ка

Ты фи-ти-лёк, а я свеч-ка

2) на различение ударения в трехсложных структурах слов:

Ты генерал – я погоны

Ты паровоз – я вагоны

3) на отработку сочетаний звуков на стыке слов, например, сочетаний слов с предлогами *с, у, в, без, на, до, под* и т.д.: у ручья **с** калины, четыре ночи **без** сна, все здесь замерло **до** утра, так и надо, пулю **в** висок, **в** эти тихие вечера, **с** экранов смотрит она.

На занятиях студенты учили пословицы народов мира со словами «петь», «пение», фразеологизмы: «петь дифирамбы кому-либо», «из песни слов не выкинешь», «песенка/песня спета» и т.д., читали и заучивали диалоги.

Практика показала, что, знакомясь одновременно с мелодией песни и считывая текст с экрана, студенты быстрее приобретали навыки русского произношения. Любая песня, предложенная для разучивания, может быть мотивирующей, но при ее выборе преподавателю необходимо руководствоваться и вкусами студентов. Пение с «Караоке по-русски» – прекрасный метод объединения студентов, постановки и корректировки произношения, средство стимуляции устного общения в аудитории и за ее пределами.

В планах автора создание пособия. Фрагменты записанных уроков размещены на YouTube: РКИ. Видеокурс «Караоке по-русски».

Примечания

¹ Гассиева И.И. Видеокурс «Караоке по-русски» в обучении иностранных студентов. Статья. STUDIA ROSSICA POSNANIENSIA. Vol. XXXI: 2003, Adam Mickiewicz University Press, Poznań. P. 217–223.

² Лебедева Н.Г. Методика преподавания русского произношения болгарам. М.: ИМО, 1973.

³ Антонова Д.Н., Рякина Ю.Д. Сопроводительный курс фонетики и интонации. Для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР. М.: Русский язык, 1977.

⁴ Антонова Д.Н., Щетинина М.И. Фонетика. М.: Русский язык, 1982.

Gassiyeva Inalina I.,

Belarus State Economic University, Republic of Belarus

“KARAOKE PO-RUSSKI” VIDEO COURSE (ABOUT THE EXPERIENCE OF TEACHING FOREIGN STUDENTS RUSSIAN PRONUNCIATION AT THE PREPARATORY DEPARTMENT)

The paper deals with the author’s experience of creating and using the original video course at the Preparatory Department for foreign students of the Belarus State Economic University.

Keywords: karaoke, foreign students, correction of Russian pronunciation, speech activity.

Герасимова Ксения Михайловна,

Темкина Наталия Евгеньевна

Российский университет дружбы народов, Россия
xeniagerasimova@gmail.com, natalie_2002@inbox.ru

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ В РУДН

В статье рассматривается вопрос о преподавании профессиональной лексики на раннем этапе обучения в РУДН. Авторы останавливаются на важных аспектах, таких как словообразование (выявлению дериватов и дериваторов, выделению формообразующих и словообразующих аффиксов, а также образованию терминов), морфологические и синтаксические особенности профессиональной лексики.

Ключевые слова: словообразование, деловая и научная среда, структура слова, аффиксы, термин и терминология, морфология, синтаксис.

Быть лучшим среди лучших – стремление и руководства РУДН, и заведующих кафедрами, и преподавателей-русистов, и, как мы надеемся, студентов-иностранцев, приезжающих в РУДН для того, чтобы, овладев русским языком, получить профессию и стать профессионалом в той или иной области науки. Это стремление, несомненно, требует от педагогов-русистов повышенного внимания к тем требованиям, которые сегодня предъявляются выпускникам-иностранцам факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН.

Необходимо отметить, что ранее обязательный лексический минимум составлял 2300 слов, что соответствовало уровню В1, сегодня – это 3000 слов, что соответствует наиболее высокому уровню навыков разговорной и письменной речи во всех сферах общения (особенно в деловой и научной сферах), т.е. уровню В2. Достижение этого уровня в какой-то степени возможно за счет расширения словарного запаса, увеличения базовых конструкций научного стиля речи, работы над синтаксисом.

Общеизвестно, предлагаемые студентам-иностранцам тексты по различным специальностям (психологии, экономике, социологии и т.п.) чрезвычайно насыщены производными словами, которые в силу их сложной структуры оказываются непонятными студентам-иностранцам, кроме того в текстах преобладает терминология, требующая особого внимания и объяснения. При овладении языком специальности все вышеуказанное часто становится непреодолимым препятствием для студентов-иностранцев. Именно для преодоления этих трудностей мы и предлагаем обратить большее внимание на словообразование как на одно из средств, помогающее постичь премудрости русского языка. Знание и понимание структуры слова – одно из мотивационных условий в изучении языка.

Известно, «словообразование» – это система словообразовательных отношений; основное понятие словообразования – понятие производности, когда форма и значение одного слова мотивированы формой и значением другого слова. Отсюда вывод: преподаватель-русист на самом раннем этапе обучения русскому языку студентов-иностранцев должен обращать их внимание на процесс словообразования и последовательно обучать выявлению дериватов и дериваторов. Проще всего выявить аффиксальные дериваторы: суффиксы, префиксы и постфиксы (*студент – студентКа, читать – ПРОчитать, учить – учитьСЯ* и т.п.), поскольку аффиксальный способ образования является наиболее продуктивным в русском языке и наиболее узнаваемым. В связи со сказанным, педагог-русист, объясняя то или иное грамматическое явление, должен обращать внимание обучающихся на наличие в слове аффиксов и формообразующих, и словообразующих, т.к. первые указывают на ту или иную форму слова, вторые – на новое слово. Студент-иностранец должен видеть и понимать, как строится слово, что является дериватом, а что – дериватором, с помощью какого способа словообразования получается новое слово.

Для выделения формообразующих и словообразующих аффиксов, прежде всего, необходимо научить студентов-иностранцев выделять корень слова. Упражнения на подбор однокоренных слов, слов с омонимичными корнями, слов с разного рода чередованиями (чередования согласных в корне, чередование корней, полногласие и неполногласие корней), слов с различным буквенным и звуковым составом и т.п. должны неукоснительно выполняться студентами на протяжении всего процесса обучения.

Как уже говорилось выше, студенты-иностранцы должны видеть и понимать разницу между формообразующими и словообразующими префиксами и суффиксами, поэтому необходимы: 1) упражнения, в которых одни и те же суффиксы или префиксы выполняют разную роль; 2) упражнения, в которых аффиксы только формообразующие; 3) упражнения, в которых аффиксы только словообразующие; 4) упражнения на образование слов префиксально-суффиксальным способом; 5) упражнения на образование слов с нулевой суффиксацией; 6) упражнения на аббревиацию. Многократно проделывая такого рода упражнения, студенты-иностранцы в итоге легко находят в любых текстах (и по специальности в том числе) слова с формообразующими и словообразующими суффиксами, префиксами, что позволяет им быстрее и полнее понять смысл предлагаемого текста. К сожалению, говорить о конкретной последовательности в работе над словообразованием практически не приходится¹. Практика показывает, что понимание структуры слова необходимо, а потому те пособия, в которых, пусть в минимальной степени, есть задания по словообразованию, несомненно, в какой-то степени помогают студентам-иностранцам проникнуть в глубины языка. Развитие мышления и обогащение лексического запаса обучающихся кардинально связано с работой над составом слова, поскольку в процессе этой работы возникает необходимость вдумываться в смысл слова, без чего невозможно производить его членение. Нужно ли говорить, что изучение того или иного предмета (лингвистики, истории, математики, психологии, географии, экономики и т.д.) даже на самом, да простят нас педагоги-предметники, примитивном уровне требует пристального внимания к словообразованию: каждая из научных дисциплин обладает не только своей терминологической системой, но и стилистической окраской дериватов, в которых одновременно могут реализоваться и номинативная, и стилистическая функции и т.п. Известно, что в научном стиле речи дериваты могут принадлежать одновременно к различным типам словообразования, например, к компрессивному типу или универбации (лат. *unum verbum* – ‘одно слово’), например, визитка – визитная карточка, маршрутка – маршрутное такси, читалка – читальный зал, микроволновка – микроволновая печь, когда существительное мотивировано именем прилагательным, а семантически – словосочетаниями; номинативному, которое свойственно дериватам, создаваемым в связи с необходимостью дать наименование возникшей новой реалии, например, «айтишник» – ‘человек, занимающийся новыми компьютерными технологиями’, «нутрициолог» – ‘специалист, изучающий вещества и компоненты, которые содержатся в продуктах питания’ и т.п. Номинативное словообразование возможно и в случае, когда возникает потребность дать новое имя известной реалии, например, невезуха – ‘ему/ей не везёт, т.е. в каком-то деле нет успеха или удачи у него /неё’. При номинативном словообразовании реализуется собственно номинативная функция словообразовательных средств (префиксов, суффиксов и т.п.), так как семантическая структура деривата приобретает новые номинативные элементы значения по сравнению с производящими².

Строгая дифинитивность, логизированность семантики, конвенциональность в употреблении и принадлежности данной терминологической системе (например, лингвистика: фонетика, орфоэпия, орфография, графика, синтаксис и т.д.) – это специфика любого термина. В силу сказанного, мы полагаем, что практическую ценность имеют только такого рода упражнения, в которых последовательно представлены все способы образования терминов, поскольку в этом случае студенты-иностранцы не столько запоминают термин, сколько понимают, является ли неизвестное им слово в тексте термином или общеупотребительным словом. Собственно говоря, нет необходимости говорить об особенности словообразования

терминов, но представить сами термины из той или иной научной сферы требуется. Заметим кстати, что обращение к терминологическим словарям по языку специальности не всегда приводит к пониманию термина, например, «абстрагирование» – ‘мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных’ («Словарь терминов по дисциплине „Педагогическая психология“»).

Как писал А. А. Реформатский: «...терминология – это очерченная подсистема внутри общей лексической системы данного языка...»³. Ученый подчеркивал, что терминология, будучи «подсистемой», способна «распадаться» по тематическим признакам, следовательно, педагог-русист призван создавать такого рода задания, выполняя которые, обучающиеся понимают, что, с одной стороны, любой термин – это полноправный член всей лексической системы любого языка (в нашем случае русского), а с другой – термин обладает специфическими особенностями и принадлежит к вполне определенному терминологическому полю.

Необходимо учитывать тот факт, что, хотя термины, как уже говорилось, образуются так же, как общеупотребительные слова, однако язык науки и техники обладает своей словообразовательной подсистемой, и эта подсистема подчинена функциям и требованиям терминологической лексики и в целом языка науки. Для того, чтобы студенты-иностранцы могли ориентироваться в терминологии необходимы также пособия, в которых последовательно были бы представлены все способы образования терминов. И перед педагогами встает весьма определенная, но и весьма сложная задача: создание упражнений и текстов, в которых были бы представлены все способы словообразования терминов. А именно: 1) семантический – перенос значения, когда слова общелитературного языка, становясь терминами, объясняют понятия по сходству формы или по функции (наиболее часто встречаются в медицине); 2) морфологический; 3) синтаксический; 4) субстантивация; 5) эпонимия – (от греч. *ερονυμης* – ‘по имени’) 6) анаграмма – (от греч. *απα* – ‘обратно, назад’ и *γραμμα* – ‘буква’), (наиболее часто используется в ботанической номенклатуре или в политологии) и т.д. Как нам кажется, необходимо знакомить студентов-иностранцев и с иноязычными элементами, используемыми при образовании терминов: ави(а) (лат. *avis* – ‘птица’) – авиация; анти (греч. *αντι* – ‘против’) – антивоенный, антициклон; библи(о) (греч. *biblion* – ‘книга’) – библиотека, библиотечный; гем(о) (греч. *αιμα* – ‘кровь’) – гемоглобин; грамм (греч. *γραμμα* – ‘запись, буква’) – грамматика, грамматический, программа; гуман (лат. *Humanus* – ‘человеческий’) – гуманоиды, гуманист, гуманистический; дем(о) (греч. *Demos* – ‘народ’) – демократия, демократический, демография; интер (лат. *Inter* – ‘между’) – интервал, интерпретация и т.п. Однако оговоримся, что подобного рода иноязычные элементы, несомненно, легко усваиваются теми обучающимся, кто является носителем или владеет любым языком, принадлежащим индоевропейской семье языков.

Особенностью научного стиля является, как известно, следующее: названия понятий преобладают над названиями действий, поэтому почти в любом научном тексте количественно имен существительных больше, глаголам же свойственна десемантизация. Научный стиль – это абстрактность, обобщенность, а потому преобладают глаголы в роли связочных или в качестве компонентов глагольно-именных сочетаний, в которых имя существительное называет действие, а глагол выполняет грамматическую роль. И вновь мы говорим о создании пособий, где были бы широко представлены и связочные глаголы, и глаголы, выступающие в качестве компонентов глагольно-именных сочетаний, и глаголы в форме настоящего времени, и глаголы в формах прошедшего времени, приобретшие так называемое вневременное значение. Нельзя оставлять без внимания и тот факт, что любого рода научный текст обладает своими грамматическими, лексическими, структурно-семантическими, логико-композиционными особенностями, так же, как и любые тексты в самых различных сферах общения: научной, деловой, учебной, производственной и т.п. Выше мы говорили о морфологических особенностях научного стиля. Но необходимо сказать и о синтаксических особенностях. Обобщенно-абстрактный характер, вневременной план изложения материала – прямое свидетельство: мы имеем дело с научной речью. Тексты научного стиля, как правило,

имеют сложный синтаксис. Эта сложность вызвана необходимостью передачи: а) системы научных понятий; б) отношений между родовыми и видовыми понятиями; в) между причиной и следствием, г) доказательствами и выводами. В связи с этим широко используются различные типы сложных предложений: неопределенно-личных, обобщенно-личных, безличных (обычно используются при объяснении материала, при введении терминов или формул); предложений с составными подчинительными союзами; с вводными словами, сочетаниями и предложениями; предложения с однородными членами и обобщающими словами при них; абзацами, имеющими тесную логическую связь друг с другом. Особенность научного стиля заключается и в однообразии предложений по цели высказывания, как правило, повествовательных. Вопросительные предложения используются автором научного текста с весьма определенной целью: привлечь внимание читателя. Ни для кого не секрет, что владение научным стилем и языком специальности необходимо не только студентам-иностранцам, но вообще любому профессионалу: специалист должен понимать, о чем идет речь, уметь создавать научный текст, воспроизводить содержание научного текста, свободно вести диалог, вступать в дискуссию и т.п. Необходимо оговориться, что научный текст – это особенная категория текстов, о которых в данной статье мы не имеем возможности писать, тем более, что существует весьма обширная литература по этому вопросу⁴. Однако, как известно, ни в одном учебном заведении (за исключением учебных заведений гуманитарного профиля) нет специального курса, целью которого было бы научить студентов навыкам владения научным стилем. Как показывает практика, этими умениями и навыками владеют отнюдь не все специалисты, поскольку профессиональная компетенция у многих оставляет желать лучшего. Как это ни странно, но студенты-иностранцы часто владеют языком специальности лучше, чем студенты-носители русского языка. Этому обстоятельству есть объяснение. Студенты-иностранцы в течение обучения овладевают не научным стилем речи, а тем, что на практике называется «языком специальности». Говоря о языке специальности, мы имеем в виду собственно практическую реализацию научного стиля речи. Как результат, студенты-иностранцы часто лучше владеют терминологией, однако из этого не следует, что они могут свободно вступать в дискуссию, легко писать рефераты и т.п. Несомненно, владение тем или иным стилем в первую очередь зависит от степени владения общелитературным языком, поскольку научная речь не имеет каких-либо ни лексических, ни грамматических, ни синтаксических средств, которые не свойственны иным функциональным стилям, не могут существовать в любых текстах. В учебном пособии «О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими»⁵ М.Н. Кожина отмечает, что в научном стиле есть «особые маркированные средства», которые целенаправленно организованы и имеют специфику функционирования, но в основном научный текст создан так же, как и любой другой текст. Отсюда вытекает следующее: овладевая отобранными и представленными в пособиях средствами, в частности терминами, студенты-иностранцы легко обнаруживают их в предлагаемых текстах, но отнюдь не всегда, а чаще почти никогда, оказываются способны записать лекцию, написать реферат, вступить в дискуссию. В качестве примера приведем отрывок из лекции Александра Романовича Лурия – советского психолога, основателя отечественной нейропсихологии, профессора – «Лекции по общей психологии Эволюционное введение в общую психологию. Лекция II: „Слово и его семантическое строение (смысловая = семантическая структура слова) Происхождение слова. Путь от симпрактического к синсемантическому строению слова“»: «Мы мало знаем о праистории языка, общественно-историческом его происхождении и можем только догадываться о нем. Зато мы много знаем о происхождении слова в онтогенезе, о раннем развитии ребенка. Онтогенез (развитие ребенка) никогда не повторяет филогенез (развитие рода) ... Однако онтогенетическое формирование языка – это тоже в определенной степени путь постепенной эмансипации от симпрактического контекста и выработки синсемантической системы кодов...»⁶. Студенты-иностранцы, владеющие терминами, способны вычленивать их из общего потока речи, но способны ли они записать этот текст – это вопрос из вопросов... Мы полагаем, что в первую очередь, педагоги-

русисты должны стремиться к тому, чтобы студенты-иностранцы овладевали общелитературным языком, что и позволит им преодолевать трудности любого функционального стиля (в нашем случае, научного). Из сказанного не следует, что нет необходимости в создании пособий, о которых говорилось выше, но мы считаем, что заведомо упрощенные, так называемые тексты по научному стилю, не могут помочь студентам в овладении языком специальности. Мы полагаем, что пособия по языку специальности должны содержать оригинальные тексты: записи лекций ведущих специалистов, фрагменты научных статей и т.п. Мы не претендуем на оригинальность своих высказываний, но абсолютно уверены в том, что, только владея словообразованием, понимая, как функционирует та или иная морфологическая единица в предлагаемых текстах, каковы особенности научного стиля речи и т.д., студенты-иностранцы станут профессионалами в той или иной выбранной ими специальности.

Примечания

¹ Герасимова К.М., Темкина Н.Е. Мотивация – залог успешного обучения // Новый русский журнал. 2017. № 2. С. 123–130.

² Герасимова К.М., Темкина Н.Е. К вопросу обучения словообразованию студентов-иностранцев гуманитарных специальностей (на материале текстов по русскому языку специальности психология, связь с общественностью и другие). Вестник РУДН. 2012. № 3. С. 151–156.

³³ Реформатский А.А. Что такое термин и терминология. М., 1959.

⁴ Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1983, 176 с.; Жижина С.А., Курганова С.П. Работа над научным текстом (учебное пособие), МГУ, 1981; Пособие по синтаксису научной речи общественных наук / Аксенова М.П., Дергачева Г.И., Краснопояс Л.И., Маторина Н.С., Можяева В.О., Савицкая В.И., Стемковская Е.П., Трегубова А.Л., Чагина О.В. МГУ. 1977; Учебник русского языка для иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР гуманитарного профиля. Синтаксис научной речи / отв. ред.: Стемковская Е.П., Дергачева Г.И.; авт.: Дергачева Г.И., Величко А.В.; Чуксина И.Г. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов нефилологических специальностей. Калининград: БГАРФ, 2007. 65 с.; Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.

⁵ Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: учебное пособие /. Министерство высшего и среднего специального образования РСФСР, Пермский государственный университет им. А. М. Горького. Пермь, 1972. 395 с.

⁶ Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.

**Gerasimova Kseniya M.,
Temkina Natalia E.,**
RUDN University

TO THE QUESTION OF TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING IN THE RUDN UNIVERSITY

The article deals with the question of teaching professional vocabulary at an early stage of training at the RUDN University. The authors focus on important aspects, such as word formation (identification of derivatives and derivatists, the identification of formative and word-building affixes, and the formation of terms), morphological and syntactic features of professional vocabulary.

Keywords: word formation, business and scientific environment, word structure, affixes, term and terminology, morphology, syntax

Годенко Алексей Ефимович,
Волгоградский государственный технический университет, Россия,
forstud@vstu.ru;

Тарасова Ирина Александровна,
Волгоградский государственный технический университет, Россия,
tarasova.irina.aleks@gmail.com;

Волчков Валерий Матвеевич,
Волгоградский государственный технический университет, Россия,
volchkov38@mail.ru;

Филимонова Наталия Юрьевна,
Волгоградский государственный технический университет, Россия,
filimonova_n@rambler.ru

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: В данной работе предлагается методика оценки конкурентоспособности реализации программы дополнительного образования – довузовской подготовки иностранных учащихся на основе теории качества. Суммарная оценка качества конкурентоспособности определялась качественными оценками трех интегральных свойств системы: привлекательность бренда образовательного учреждения на рынке образовательных услуг; потенциал профессорско-преподавательского состава, реализующего образовательную программу; финансовая устойчивость образовательной программы. Предлагаемая модель была апробирована для оценки конкурентоспособности довузовской подготовки иностранных студентов на примере Волгоградского государственного технического университета (ВолГТУ).

Ключевые слова: иерархическая структура, частное качество, общее качество, конкурентоспособность, образовательные программы, иностранные студенты

Современная система образования России характеризуется высокими темпами реформирования, что требует разработки своевременных эффективных управленческих решений. На данный момент времени недостаточно разработана методика оценки качества образовательной системы, что усложняет принятие управленческих решений с целью повышения её общего качества. Имеются попытки описания таких образовательных структур, но они сталкиваются с проблемой формализации и в большей степени описываются в виде текста, таблиц и диаграмм. В данной работе предлагается методика количественной оценки конкурентоспособности реализации программы дополнительного образования – довузовской подготовки иностранных учащихся на основе теории качества, которая успешно использовалась авторами для оценки качества и оптимизации различных сложных объектов в механике¹, химической технологии², экономике³ и др.⁴

Общее качество всей системы формируется из определенных экспертами частных качеств по уровням иерархии путем их свертки в соответствии с функциональными средними Колмогорова – Нагумо⁵. Конкурентоспособность реализуемой образовательной программы представлена в виде четырехуровневой иерархической системы.

Суммарная оценка качества конкурентоспособности, на наш взгляд, должна складываться из

- привлекательности / известности бренда образовательного учреждения на рынке образовательных услуг;
- качественной оценки инфраструктуры, сопровождающей реализацию образовательной программы;
- потенциала профессорско-преподавательского состава (ППС), реализующего образовательную программу;
- финансовой устойчивости образовательной программы.
- качественная оценка затрат на обучение и проживание в регионе.

Говоря об *известности бренда образовательного учреждения*, мы имеем в виду

- время существования на рынке образовательных услуг;
- количество выпускников подготовительного факультета;
- количество программ для продолжения обучения в вузе;
- количество иностранных выпускников вуза;
- количество выпускников, получивших научную степень;

Качественной оценки инфраструктуры, сопровождающей реализацию образовательной программы предполагает

- обеспеченность общежитием;
- удаленность общежития;

Под *потенциалом профессорско-преподавательского состава (ППС), реализующего образовательную программу* имеется в виду следующее:

- остепененность преподавательского состава;
- стаж работы ППС;
- возраст ППС;

Финансовые составляющие образовательной программы включают в себя

– количество программ для продолжения обучения в регионе;

– количество иностранных студентов, обучающихся по программе довузовской подготовки;

- стоимость обучения;
- среднюю стоимость проживания в месяц;

Заметим, что на привлекательность вуза для иностранного студента влияет не только стоимость обучения, но средняя стоимость проживания в месяц в регионе. Многие иностранцы отдают предпочтение провинциальным вузам потому, что столичная жизнь требует больших затрат.

Прибыль от реализации образовательной программы зависит от ряда факторов:

– стоимости обучения;

– количества иностранных студентов, обучающихся по программе довузовской подготовки;

– количества учащихся в группе (на факультете подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ это 10 человек);

- остепененности ППС;
- доли средств, отчисляемых в централизованные фонды университета;
- доли средств, идущих на содержание учебно-вспомогательного персонала;
- доли заработной платы учебно-вспомогательного персонала от заработной платы ППС);

- принятого в университете соотношения студент – преподаватель;
- годового фонда оплаты труда одной ставки ППС;
- годового фонда оплаты труда одной ставки ППС без ученой степени.

Важно помнить, что увеличение стоимости образовательной программы приведет к снижению привлекательности образовательной программы для учащихся, но ведет к увеличению рентабельности; аналогично увеличение числа остепененных преподавателей повышает качество образовательной услуги, а затраты на содержание профессорско-преподавательского состава с ученой степенью снижает рентабельность.

Предлагаемая модель была опробована для оценки конкурентоспособности довузовской подготовки иностранных студентов на примере Волгоградского государственного технического университета (ВолгГТУ), и была показана применимость данной методики для принятия управленческих решений с целью повышения конкурентоспособности рассматриваемой образовательной программы.

Данная система позволяет производить оценку реализации довузовской подготовки в произвольном образовательном учреждении и позволяет ранжировать университеты по

оценке их конкурентоспособности и может быть использована как методологическая основа для подобных оценок. В дальнейшем данная модель может быть легко расширена путем введения новых свойств системы. Подключение к ней нового блока, производящего оптимизацию целевой функции, позволит находить оптимальные значения параметров управления исследуемой системы для формирования управленческих решений.

Примечания

¹ Брызгалин Г.И. Многоцелевая оптимизация проушин в шарнирных узлах / Г.И. Брызгалин, В.М. Волчков, А.Е. Годенко, С.Д. Познышев, Ю.Г. Тарабрин // Учёные записки ЦАГИ. 1988. Т. XIX, № 6. С. 74–81; Годенко А.Е. Циклическая долговечность стыковых болтовых соединений / А.Е. Годенко, Ю.Г. Тарабрин // Металловедение и прочность материалов: сб. науч. тр. / ВолгПИ. Волгоград, 1988. С. 38–43.

² Волчков В.М. Некоторые вопросы математического моделирования и оптимизации химико-технологических процессов / Ю.В. Попов, В.М. Волчков, Н.В. Асанова, С.Е. Латышова // Математические методы в технике и технологиях. ММТТ-17: сб. тр. XVII Междунар. науч. конф. Секция 2 / Костром. гос. технол. ун-т и др. Кострома, 2004. Т. 2. С. 47–50; Годенко А.Е. Синтез привитых сополимеров поликапроамида и полидиметиламиноэтилметакрилата: математическое моделирование и оптимизация технологического процесса / Е.А. Перевалова, Г.М. Бутов, А.Е. Годенко, В.Ф. Желтобрюхов // Химическая промышленность сегодня. 2012. № 4. С. 26–28; Лавникова И.В. Оптимизация полимераналогичных превращений в привитых цепях полимеров поликапроамид – полиглицидилметакрилат / И.В. Лавникова, В.Ф. Желтобрюхов, А.Е. Годенко // Журнал прикладной химии. 2004. Вып. 7. С. 1183–1185.

³ Годенко А.Е. Расчёт оптимального соотношения бюджетных и контрактных иностранных студентов на довузовском этапе обучения / А.Е. Годенко, Т.Н. Мироненко // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2009. № 3. Вып. 1. С. 142–145.

⁴ Кидалов Н.А. Optimization of Mixture Composition for Foundry / Н.А. Кидалов, В.М. Волчков, А.С. Князева // Creativity in Intelligent Technologies and Data Science. CIT&DS 2015 : First Conference (Volograd, Russia, September 15-17, 2015): Proceedings / ed. by A. Kravets, M. Shcherbakov, M. Kultsova, O. Shabalina. – [Switzerland]: Springer International Publishing, 2015. P. 342–354. (Ser. Communications in Computer and Information Science. Vol. 535).

⁵ Колмогоров А.Н. Математика и механика // Избранные труды / отв. ред. С. М. Никольский, сост. В. М. Тихомиров. М.: Наука, 1985. Т. 1. С. 136–138.

Godenko Aleksey,

Volgograd State Technical University, Russia,
forstud@vstu.ru;

Tarasova Irina,

Volgograd State Technical University, Russia,
tarasova.irina.aleks@gmail.com;

Volchkov Valeriy,

Volgograd State Technical University, Russia,
volchkov38@mail.ru;

Filimonova Nataliya,

Volgograd State Technical University, Russia,
filimonova_n@rambler.ru

SYSTEMS APPROACH TO THE QUALITY ASSESSMENT OF THE REALIZATION OF A PRE-UNIVERSITY TRAINING PROGRAMME FOR FOREIGN STUDENTS

The present work suggests a method based on the quality theory and aimed at assessing the competitiveness of the realization of further education programme – pre-university training of foreign students. The total assessment of the competitiveness quality was determined by the qualitative assessments of the three integral properties of the system: the attractiveness of the educational institution brand at the educational services market; the potential of the instructional staff realizing the educational programme; the financial sustainability of the educational programme. The suggested model was tested to assess the competitiveness of the pre-university training of foreign students by the example of Volgograd State Technical University (VSTU).

Key words: hierarchical structure, partial quality, total quality, competitiveness, educational programmes, foreign students.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Статья посвящена анализу содержания понятия «профессионально-коммуникативная компетенция» применительно к преподавателю РКИ. Автор приходит к выводу, что значимую роль в данном понятии играет, наряду с другими компонентами, устная профессиональная речь педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, устная речь, коммуникативная компетенция, компетентностный подход, русский язык как иностранный.

Как считает Л.С. Зникина¹, профессионально-коммуникативная компетенция (ПКК) является многоуровневым феноменом, в котором возможно выделить три важнейших измерения: элементы структуры (рефлексия, межкультурная и социальная перцепция), элементы функциональные (на уровне поведения, информации, принятия решений) и некоторые уровни (рефлексии, деятельности, мотивации, личности). В этом видении автора неявно место устной профессиональной речи, которая играет в профессионально-коммуникативной компетенции немалую роль. Здесь речь выступает лишь как поведенческая характеристика: «Поведенческий компонент – это вербальное и невербальное выражение своей позиции в общении...»².

Устная профессиональная речь является ключевым элементом ПКК педагогов, преподающих русский язык как иностранный. Т.М. Аксиненко, говоря о готовности будущих педагогов к профессиональному общению, называет следующие важные критерии ПКК: уровневое деление информации; выбор лексики и иных языковых средств согласно уровню учащихся³.

Есть подход, согласно которому профессионально-коммуникативная компетенция находится в непосредственной связи с другими важными видами компетенций: лингвистической (в области языка и речи), дискурсивной, социокультурной, лингвопрофессиональной, персональной и др.⁴. Естественно, что устная профессиональная речь при таком подходе характеризует тип речевой компетенции, но имеет отношение и к другим компетенциям.

В.В. Молчановский, тщательно и подробно анализируя профессионально-деятельностную компетенцию педагога по русскому языку как иностранному⁵, не посвящает отдельного раздела речевой компетенции как части компетенции преподавателя в целом. Она рассматривается ученым в системе «собственно психолого-педагогических, личностных средств преподавателя» и описывается как «источник языковых, коммуникативных образцов»⁶. Однако В.В. Молчановский выделяет компенсационную роль речи педагога по РКИ⁷.

В отличие от языковой и лингвистической компетенций, ПКК является частью профессиональной характеристики практически в любом виде деятельности. Таким образом, именно формирование ПКК можно характеризовать как выполнение первоочередного социального заказа, которое общество ставит перед системой преподавания РКИ.

В.В. Кульгавюк в своей статье⁸⁹ обобщает компетенции, которые помогают в овладении устной профессиональной коммуникацией в целом. Он называет следующие компетенции: 1) владение основными формами диалогического общения; 2) наличие базы лексики, грамматических и семантических связей, позволяющих общение без коммуникативных сбоев; 3) владение определенным набором ситуативных и социальных ролей и умение пользоваться речью в данных ситуациях; 4) способность студента узнавать и трактовать мотивации инокультурной личности (т.е. успешная адаптация к иной социокультурной действительности); 5) владение основными коммуникативными стратегиями, в т.ч. средствами побуждения, адекватного ответа, аргументации точки зрения, 6) умение ориентироваться в ситуациях профессионально ориентированного общения.

Однако для преподавателя русского как иностранного указанные условия несколько сложнее из-за различного языкового и культурного багажа преподавателя и студента. Условия готовности студента, на уровне коммуникации, к профессиональной деятельности, дополняются необходимостью высокого уровня профессионально-речевой компетентности, а в случае преподавателя русского как иностранного – и высокого уровня языковой компетентности.

В системе профессионального образования педагогов сегодня компетентностный подход завоевал свое заслуженное место как наиболее объективный фактор оценки готовности преподавателя к профессиональной деятельности. Однако в подготовке преподавателя РКИ необходимо особенное внимание уделять развитию профессионально-коммуникативной компетенции, служащей базовым основанием для проявления остальных компетенций.

Примечания

¹ Зникина Л.С. Лингводидактические основания профессионально-коммуникативной компетенции // Вестник КемГУ. 2013. № 2 (54). Т. 2. С. 220–223; Зникина Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2005. 406 с.

² Зникина Л.С. Лингводидактические основания профессионально-коммуникативной компетенции // Вестник КемГУ. 2013. № 2 (54). Т. 2. С. 223.

³ Аксиненко Т.М. Показатели и замеры сформированности профессиональных коммуникативных компетенций // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2010. № 2–3. С. 174.

⁴ Низкодубов Г.А. Структура профессиональной компетентности преподавателей неязыковых вузов // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2012. № 5 (120). С. 51.

⁵ Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 413 с.

⁶ Там же. С. 73.

⁷ Там же. С. 123.

⁸ Кульгавюк В.В. Овладение профессионально ориентированной разговорной речью [Электронный ресурс] // t21.rgups.ru. URL: www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/2/15.doc (дата обращения: 28.08.2017).

⁹ Кульгавюк В.В. Овладение профессионально ориентированной разговорной речью [Электронный ресурс] // t21.rgups.ru. URL: www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/2/15.doc (дата обращения: 28.08.2017).

Goeva N.P.,
Peoples' Friendship University of Russia,
npg.dom@mail.ru

THE PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the analysis of the content of the concept “professional-communicative competence” in relation to the teacher of Russian as a foreign language. The author concludes that the oral professional speech of the teacher plays an important role in the given concept, along with other components.

Keywords: professional competence, oral speech, communicative competence, competence approach, Russian as a foreign language.

Головина Любовь Сергеевна
Псковский государственный университет, Псков,
golosfack@mail.ru

ХОРОНИМ КАК СПОСОБ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАНЦА НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрена модель семантики имени собственного, позволяющая раскрыть лингвокультурологический потенциал онима; показана перспектива работы с хоронимами на занятиях РКИ с опорой на учебный

лингвокультурологический комментарий, способствующий положительной лингвокультурной адаптации иностранных абитуриентов.

Ключевые слова: лингвокультурная адаптация, ономастическая семантика, хороним, лингвокультурологический комментарий.

Ежегодно университеты страны принимают на первый курс огромное количество иностранных студентов, большая часть которых так или иначе уже познакомилась с ее культурой и традициями, обучаясь на подготовительном факультете. Знакомство инофона с Россией начинается с одного города, впервые принявшего его. И для ряда абитуриентов таким городом становится Псков: не смотря на статус регионального центра, его нельзя назвать большим по размерам в масштабах страны, но весьма весомым представляется его культурно-историческое наследие, знакомство с которым однозначно будет способствовать формированию лингвокультурной компетенции.

Социокультурная адаптация иностранных абитуриентов начинается, как правило, со знакомства с ключевыми достопримечательностями (Кремль, Троицкий собор и т.д.) и необходимыми для жизни городскими объектами (магазины, корпуса университета и пр.). Однако для полноценной ориентации в Пскове необходимо познакомить инофонов с городскими хоронимами – названиями центральных микрорайонов, с упоминания которых псковичи начинают объяснять расположение того или иного объекта.

Разумеется, для преподавателей русского языка как иностранного важно не столько показать, где располагаются эти городские части и как туда добраться, сколько поработать над лингвокультурологической ценностью данных онимов, ведь, как подчеркивает В.А. Ражина, ономастическое пространство, являясь значимым элементом в системе языка и культуры, способствует постижению национальной культуры этноса; имена собственные – единицы, которые в максимальной степени воплощают культурно-исторический опыт нации¹.

Понятие «семантика онима» до сих пор трактуется неоднозначно, и в науке не сформировалась единая модель ее структуры, однако для полного лингвокультурологического анализа имен, мы основываемся на следующей схеме: ядерная зона семантики онима, которая включает денотативный компонент – соотносительность с классом объектов; референтный компонент, отражающий индивидуальный признак, которым данный объект отличается от совокупности однородных; и сигнификативный компонент, содержащий семы признаков единичного объекта, выражаемые, главным образом, дескрипцией, и периферия (эмотивно-оценочный компонент – чувственная оценка объекта; коммуникативно-ситуативный компонент, отражающий специфику использования имени собственного в русской речи, его функционально-стилистические коннотации; и культурно-исторический компонент, где сосредоточены культурные коннотации, определяющиеся мотивировкой онима, а также коннотации внеязыковой природы).

Основываясь на представленной модели, нами разрабатывается лингвокультурологический комментарий имени, на основе которого в дальнейшем будет проводиться работа, способствующая лингвокультурной адаптации инофонов. Приведем пример комментария хоронима *Завеличье*:

Завеличье – крупнейший микрорайон Пскова, расположенный на левом берегу реки Великая. Здесь проживает почти половина всех жителей города – около 100 тысяч человек (**денотативный и референтный компоненты ядра значения**). На территории *Завеличья* расположены основные объекты здравоохранения, телецентр, генеральные консульства Эстонии и Латвии, а также большое количество школ, детских садов и различных памятников культуры. С другими частями города соединено тремя автомобильными мостами и одним железнодорожным (**сигнификативный компонент ядра значения**). Название микрорайона происходит от «за Великой», так как исторический центр и первое поселение города было на правом, противоположном, берегу реки Великая. Район *Завеличье* стал заселяться после XII века, когда здесь был построен Мирожский монастырь – одна из главных достопримечательностей Пскова. Но развитие этой части города было медленными из-за частых разорений

врагами, которые двигались с Запада к псковскому Кремлю. Сейчас на *Завеличье* располагаются как старинные памятники культуры (Мирожский монастырь XII в., собор Иоанна Предтечи 1240 года, церковь Успения с Пароменья 1521 года со звонницей и др.), так и относительно новые – храм Александра Невского 96-го Омского полка 1908 г., часовня Святой Ольги 2000 г., памятник княгине Ольге скульптора З. Церетели 2003 г. (**культурно-исторический компонент прагматической зоны семантики**). Сегодня *Завеличье* самый развитый и современный район города, притягательный для жизни горожан. Здесь быстрыми темпами идет не только жилое строительство, но и возведение новых торговых центров и центров развлечений (**эмотивно-оценочный компонент прагматической зоны**). Название микрорайона легло в основу именованя части набережной р. Великой и улицы в западной части Пскова – *Завеличская* (**коммуникативно-ситуативный компонент прагматической зоны семантики**).

Занятия с использованием лингвокультурологических комментариев начинаются после овладения абитуриентами элементарным уровнем. К этому моменту за полтора-два месяца пребывания в Пскове они уже знают примерное расположение основных частей города, но не владеют информацией относительно объектов инфраструктуры района, основных достопримечательностей, его истории.

Как правило, работа с онимом и его семантикой вплетена в основную и не выделяется в отдельное занятие. Один-два раза в неделю рассматривается карта города и говорится о каком-либо урбанониме: улице, площади, магазине, церкви и пр. Однако наиболее коммуникативно и информативно наполненными выходят занятия по рассмотрению онимов, называющих более крупных объекты. Например, хоронимы: одновременно с усвоением лингвистических знаний (новой лексики, степеней сравнения, речевых оборотов и пр.) здесь открывается огромный пласт культурологически ценных сведений (так, при изучении учебного комментария *Завеличье* иностранные реципиенты открывают для себя сквер Мира, аквапарк, ледовый дворец, древний храм Иоанна Предтечи несохранившегося монастыря и другие объекты Пскова). Все это, бесспорно, способствует лингвосоциокультурной адаптации инофонов.

Заметим, что на базовом уровне изучения РКИ отдается предпочтение устным формам работы, а на следующем этапе мы адаптируем комментарии в тексты с примечаниями для самостоятельного чтения. При этом раскрывается семантика более мелких объектов номинации (часовни, старые улицы, башни Кремля и т.д.), что также способствует расширению лексического запаса и более глубокому знакомству с историей и культурой Пскова.

Таким образом, учебные лингвокультурологические комментарии (устные и письменные), раскрывают национально-культурный компонент значения, включающий не только культурно-исторический фон (или всю прагматическую зону семантики онима), но и совокупность этнокультурно маркированных сем, в том числе присутствующих в ядерных компонентах значения. Такие комментарии способствуют лингвосоциокультурной адаптации иностранных абитуриентов, с одной стороны, в одном конкретном городе, а с другой стороны, в России, ведь, как утверждает В.И. Супрун, набор онимов, будет хотя и относительно переменным, но достаточно определенным и существенным признаком конкретного этноса².

Примечания

¹ *Ражина В.А.* Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. фил. наук. Краснодар, 2007. С. 21.

² *Супрун В.И.* Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. С. 10.

HORONIM AS A WAY OF LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

The article shows the model of the semantics of proper names, which can reveal linguistic and cultural potential of Onim, shows the prospect of working with horonim at the lessons of Russian as a foreign language based on linguistic and cultural training of the review, which will contribute to a positive linguistic and cultural adaptation of foreign students.

Keywords: linguistic and cultural adaptation, onomastic semantics, horonim, linguistic and cultural commentary.

**Гончарова Татьяна Васильевна,
Козлова Людмила Владимировна,**

Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова,
г. Рязань, Россия,
tvasg@yandex.ru; ludushina@yandex.ru

ПРИБЛИЖЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЦЕННОСТЯМ РОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена организации педагогической деятельности в высшей школе в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный». Здесь рассматривается ведение работы по приближению иностранных учащихся к ценностям российской национальной культуры на практических занятиях и во внеаудиторное время. Авторы делятся опытом по организации учебной и воспитательной работы, созданию учебных пособий. В статье представлены культурологический, исторический и страноведческий аспекты методики преподавания русского языка как иностранного. Указывается на важность использования не только русского, но и регионального страноведческого материала, аутентичных текстов, необходимость применения инновационных форм обучения.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, воспитательная работа, культурологическая направленность обучения, лингвострановедение.

Важным направлением работы при обучении русскому языку иностранных учащихся является приближение их к ценностям российской национальной культуры, культурным ценностям народа – носителя языка.

Культурологическая направленность обучения выступает сильным средством мотивации учебного процесса, развития речевой и языковой компетенции. Изучая на довузовском этапе русский язык как иностранный (РКИ), учащиеся одновременно знакомятся с историей, экономикой, политикой, географией России, с культурой русского народа, его искусством, религией. Без этого обучение языку неполно.

Преподаватели РКИ и кураторы, работающие со слушателями – гражданами иностранных государств, в процессе своей работы ставят целью решение таких задач, как:

- социально-культурная адаптация иностранных учащихся к условиям новой социокультурной среды и к условиям обучения;
- лингвокультурная адаптация слушателей подготовительных курсов;
- пропаганда культуры, традиций и языка русского народа;
- приближение к ценностям российской национальной культуры;
- повышение общего культурного уровня, формирование мировоззрения учащихся;
- воспитание чувства толерантности и уважения к представителям иной культуры.

С учётом этого проводится соответствующая работа как на практических занятиях, так и во внеаудиторное время.

Темы занятий по русскому языку как иностранному, тексты, изучаемые в рамках программы, имеют огромное воспитательное значение. Практически на каждом занятии идёт процесс «воспитания через предмет».

В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы (тексты, видеофильмы, песни и т.д.). Их использование позволяет представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры. Применяемые учебные пособия, например, созданный преподавателями РязГМУ «Сборник аутентичных текстов»¹, знакомят иностранцев с русскими народными и авторскими сказками, художественными произведениями русских писателей. Использование в аутентичных текстах наиболее коммуникативно значимых лексических единиц, распространённых в типичных ситуациях общения, в том числе оценочной лексики для выражения своего мнения, разговорных клише, слов с национально-культурным компонентом (фоновой, безэквивалентной лексики, называющей реалии повседневной жизни) позволяет проникнуть в национальную культуру, овладеть актуальным лексическим и грамматическим фондом носителей языка.

Изучение некоторых грамматических тем русского языка отрабатывается на материале устного народного творчества. Так, на примере русской народной песни «Миленький ты мой» закрепляется условное наклонение в русском языке, при изучении русской народной сказки «Времена года» отрабатывается тема «Прямая и косвенная речь».

На занятиях со слушателями подготовительного отделения организуется просмотр аутентичных видеофильмов (сказка «Морозко», отрывок из к/ф «Михайло Ломоносов», фильм о Великой Отечественной войне «Мы из будущего», отрывок из к/ф о А.С. Пушкине «Последняя дуэль», отрывок из к/ф «Есенин») и мультипликационных фильмов («Двенадцать месяцев», «Мороз Иванович» – лексическая тема «Новый год», «Винни-Пух идёт в гости» – лексическая тема «Визит в гости», «Сказка о рыбаке и рыбке» при изучении текста «А.С. Пушкин», «Каштанка» при изучении творчества А.П. Чехова, мультфильм «Щелкунчик» и отрывок из балета «Лебединое озеро» – лексическая тема «П.И. Чайковский»).

Учебно-тематическими планами по РКИ на довузовском этапе обучения предусмотрено проведение экскурсий по городу, его музеям (Рязанский Кремль, дом-музей И.П. Павлова, Художественный музей), библиотекам, знакомство с творчеством русских писателей, заслугами деятелей науки, культуры, искусства, выдающихся врачей (в медицинском вузе).

На занятиях по русскому языку как иностранному важно изучение страноведческой информации, раскрывающей наиболее значимые концепты **российской** языковой картины мира. Лексические темы «Россия», «Москва – столица России», «Санкт-Петербург», «Праздники в России» дают представление о стране, где учатся иностранцы. Для знакомства с российской национальной культурой изучаются тексты «Вас пригласили в гости», «Новый год в России», «Православные праздники», которые рассказывают о традициях и обычаях россиян, что принято и не принято у русских, как празднуют в России Новый год, Рождество, Масленицу, Пасху.

На практических занятиях учащиеся знакомятся с жизнью и творчеством великих русских поэтов и писателей А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, С.А. Есенина, А.П. Чехова, М. А. Булгакова, М. Горького, изучают жизнь и деятельность выдающихся ученых Д.И. Менделеева, М.В. Ломоносова, И.П. Павлова, композитора П.И. Чайковского. Использование в процессе обучения репродукций произведений живописи русских художников² является мощным источником получения культуроведческой информации, духовного обогащения и эстетического воспитания, способствует развитию мышления и разных видов речевой деятельности, обогащению словарного запаса.

Очень важен исторический аспект страноведения, ведь история и культура тесно взаимосвязаны. Иностранцы получают знания не только об исторических событиях, но и о русском национальном характере, исторических и культурных ценностях нашего народа. Учащиеся узнают о жизнедеятельности Петра I, Екатерины Великой, о восстании декабристов, о первом человеке в космосе Ю. Гагарине. Удивительный интерес проявляют студенты-

иностранцы к изучению темы Великой Отечественной войны, поскольку эти страницы истории до сих пор актуальны. А понимание художественных произведений, песен и кинофильмов о войне (связь истории с литературой, музыкой и кино) является важным шагом развития и языковой, и культуроведческой компетенции учащихся. Стихи, песни и кинофильмы о Великой Отечественной войне, тексты о героях войны создают образ мужественного русского человека, патриота, любящего свою страну, готового встать на защиту своей родины и родного языка. Очень интересен, особенно в аудитории представителей Ближнего Зарубежья, фильм «В бой идут одни старики», показывающий объединение советских людей разных национальностей в борьбе с фашизмом.

Для приобщения к российским культурным ценностям иностранных учащихся важно использование не только русского, но и *регионального* страноведческого материала. Иностранцам интересно узнать не только о России вообще, но и о том регионе, где они живут и учатся. Преподавателями кафедры латинского языка и русского языка РязГМУ создано учебное пособие «Лингвострановедение на уроках русского языка»³, которое эффективно используется как на занятиях русского языка, так и для организации самостоятельной работы иностранных учащихся. Пособие содержит материалы культурологического и страноведческого характера. Цель пособия – познакомить иностранцев с историей и достопримечательностями рязанского края (тексты «Из истории Рязани», «Татаро-монгольское нашествие», «Евпатий Коловрат», «Битва на Воже», «Экскурсия по Рязани», «Рязанский кремль», «Художественный музей», «Дом-музей И.П. Павлова», «Мемориальный комплекс», «Экскурсия в Константиново» («На родине С. Есенина»), «Экскурсия в музей космонавтики в с. Ижевское», «Окский государственный заповедник», «Касимов» и др.), с рязанцами, внесшими большой вклад в литературу, науку и искусство (тексты из части «Славные сыны земли рязанской»), рассказать о народных художественных промыслах Рязанского края (тексты «Михайловское кружево», «Скопинская керамика» и др.). Все тексты учебного пособия содержат регионально-страноведческую информацию социально-культурной направленности и служат основой для построения самостоятельных высказываний учащихся.

Помимо традиционных, на занятиях по русскому языку как иностранному применяются инновационные формы обучения. Преподавателями кафедры ведётся работа по подбору и созданию аудио-, видео- и текстовых учебных материалов, необходимых для проведения занятий по дисциплине с использованием возможностей мультимедийного оборудования компьютерного класса. На занятиях по РКИ используются мультимедийные презентации учебного материала, компьютерные программы («Русский с самого начала», «Учите русский», «Русский для всех. 1000 упражнений» и др.), учебные видеофильмы («Путешествуем по России», «Санкт-Петербург» и др.). Отдельного внимания заслуживают мультимедийные учебные комплексы для изучающих русский язык как иностранный из серии «Золотые имена России» издательства «Русский язык. Курсы». Данные комплексные учебные пособия, состоящие из видеофильмов и книг для чтения, способствуют не только развитию навыков говорения, аудирования, чтения, но и приобщают к русской культуре. Каждая книга и фильм посвящены одной из важных для русской культуры личностей. Используются фотографии музеев, авторская съемка, съемки концертов и т.д.

При проведении занятий по РКИ на доузовском этапе обучения оправдано использование Интернета, его возможностей в расширении культурно-страноведческого информационного поля. Интернет позволяет иностранным слушателям «погрузиться» в языковую среду. На занятиях организуется работа с образовательными ресурсами Интернета, интернет-телевидением, интернет-радио.

Кроме работы на практических занятиях, необходимо отметить важную роль внеаудиторной воспитательной работы как средства привлечения иностранных обучающихся к ценностям российской национальной культуры. В рамках воспитательной работы проводятся следующие мероприятия:

– Беседы по ознакомлению иностранных граждан с правилами поведения в учебных корпусах, общежитии, на улицах города, в общественных местах, с нормами речевого и национального этикета.

– Беседы, литературные вечера и концерты, многочисленные экскурсии не только по Рязани, но и в Москву, село Константиново (на родину С.А. Есенина), в музеи России, посещение городских народных гуляний на Масленицу, мероприятий, посвящённых Дню Победы, праздники русского языка, направленные на пропаганду культуры, традиций и языка русского народа. Отдельно хочется сказать о литературных праздниках, посвящённых знаменательным датам известных писателей и поэтов (А.С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, С.А. Есенина и др.). Эти праздники проводятся и в областной библиотеке им. М. Горького, с которой сотрудничает вуз, и в библиотеке самого университета.

– Олимпиады, конкурсы, направленные на расширение и развитие научного и творческого потенциала студентов. Ежегодно иностранные студенты принимают участие в проводимом МГУ им. М.В. Ломоносова Онлайн-фестивале, посвящённом году литературы, году российского кино и т.д.

– Мероприятия по формированию ценностей здорового образа жизни (выезды на природу, лыжные прогулки, посещение катка).

– Проведение работы по подготовке иностранных учащихся к участию в общеуниверситетских мероприятиях и праздниках.

– Мероприятия, направленные на сплочение коллектива и создание дружеской атмосферы (национальные праздники, дни рождения, празднование Нового года).

Чтобы приобщить иностранных учащихся к российским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности, наряду с традиционно проводимыми мероприятиями внедряются и новые проекты. Одним из таких проектов стал созданный иностранными студентами видеоконцерт, посвящённый дню рождения С.А. Есенина. Съёмки его проходили на родине поэта в рязанском селе Константиново на берегу реки Оки. Ещё один новый проект – фотовыставка «Россия глазами иностранных студентов».

Таким образом, на довузовском этапе обучения необходима деятельность по организации преподавания русского языка иностранным обучающимся, направленная на приобщение их к ценностям российской национальной культуры, пропаганду культуры, традиций и языка русского народа, повышение общего культурного уровня иностранцев. Важна социокультурная направленность обучения русскому языку. Следует отметить особую роль лингвореалий с целью более глубокого понимания русского языка и познания русской культуры.

Примечания

¹ Землякова В.А., Коровина Н.Н., Федорова С.К. Лингвострановедение на уроках русского языка: учебное пособие для студентов-иностранцев (базовый и первый сертификационный уровень). Рязань: РИО РязГМУ, 2012. 93 с.

² Костюшина Ю.И., Гончарова Т.В. Живопись на занятиях русского языка: уч. пособие для преподавателя русского языка как иностранного. Рязань: РИО РязГМУ, 2008. 150 с.

³ Кузнецова Е.М., Федорова С.К., Федосеева Л.Н. Сборник аутентичных текстов: учебное пособие для студентов-иностранцев. Рязань: РИО РязГМУ, 2013. 92 с.

**Goncharova T.V.,
Kozlova L.V.,**

I.P. Pavlov Ryazan State Medical University, Ryazan, Russia

THE INITIATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE VALUE OF NATIONAL RUSSIAN CULTURE

The article is devoted to the organization of the educational work at the higher institutes of learning within the framework of branch of science «The Russian language as the foreign language». The article is viewed the work by the

initiation of foreign students in the value of national Russian culture at practical lessons and extracurricular time. The authors of the article are sharing the experience by organization educational and pedagogical work and creating of school – books. In the article, culturological, historical and linguistic and cultural aspects of methods of teaching of russian language as foreign language are presented. In the article shows the importance of using not only the russian language as well as linguistic and cultural materials, the authentic texts, the necessity of using of innovation form of education.

Keywords: foreign students, educational work, linguistic and cultural studies.

Грачева О.А.,

Российский университет дружбы народов, Россия,
oagra@hotmail.com

РЕШЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

В статье подчеркивается роль преподавателя РКИ, призванного корректно презентировать иностранным учащимся грамматические знания и помочь данной аудитории постичь логику специфики системы русского языка, а также вносить свою лепту в копилку лингвистических открытий. В статье раскрывается техника закладывания у иностранных учащихся языковой базы и развития «языкового чутья».

Ключевые слова: специфика системы русского языка, языковая база, языковое чутьё.

Специфика русского языка проявляется на всех его уровнях. Обучающиеся познают новые качественные и количественные характеристики звуков, познают также другую графику букв и новую связь графики с произношением звуков, осмысливают иное системное устройство фонем, иной способ чтения слов (слоговой), сталкиваются с понятием подвижного ударения, ритмических моделей слов, мелодики синтагм. Состав русского слова отличается наличием многочисленных морфем, которые соединены на основе фузии и строго выполняют присущую им функцию. Русский язык флективный, отсюда большое количество окончаний-флексий, которые характеризуются многограммностью. Как вы знаете, в русском языке семантико-грамматические группы слов (части речи) имеют разветвлённую систему словоизменяемых и словообразовательных аффиксов, которым присущи многочисленные грамматические характеристики (первые, как правило, характеризуются функциональной нагруженностью, когда одна форма сосредотачивает в себе пучок граммем (то есть грамматических значений), а последние – семантическим своеобразием, сложностью взаимодействия с другими лексическими значениями, заключёнными в составе слова). Связь между словами в предложении также носит своеобразный характер. Природа порядка слов подвижна и основана на темо-ремном оформлении предложения.

Все эти языковые явления представляют большую сложность при овладении ими обучающимися, для которых русский язык является неродным/иностраным. Однако для них реально постичь логику, заложенную в системе русского языка, поскольку уровни языка взаимосвязаны, а языковые единицы упорядочены и имеют предсказуемую сочетаемость между собой. Свободно ориентироваться в Русской Грамматике может помочь преподаватель русского языка, который должен корректно презентировать данной аудитории грамматические знания.

Думается, что, чтобы эту грамматику корректно представить, преподавателю русского языка имеет смысл в общем ознакомиться с грамматикой родного языка учащегося, взять на вооружение слова каких-то лингвистических терминов.

Кроме того, преподаватель русского языка может и должен вносить свою лепту в копилку лингвистических открытий. Его изысканиям способствует вопрос обучающегося «Почему?», и преподаватель не может оставить этот вопрос без ответа.

Мы говорили о том, какие обнаруженные закономерности могут быть ориентирами для обучающихся, для которых русский язык неродной/иностранной, в определении рода существительных с нулевым флексийным морфом типа слов *словарь-тетрадь*, каков механизм дистрибуции флексийных алломорфов прилагательных И.п. ед.ч **-ой, -ый, -ий** в словах. типа *большой-красный-синий*, почему подчас язык «даёт сбой» в своей работе, являя на синхронном уровне исключения (страдательное причастие настоящего времени *руководимый*, образованное от непереходного глагола) .

Итак, цель обучения – сформировать у обучающихся, для которых русский язык неродной/иностранной, «чувство языка», заложить языковую базу, развить навыки и умения языковых компетентностей по четырём видам речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо, причём предпочтение на сегодняшний день в связи с активным использованием информационных технологий отдаётся чтению и письму. На мой взгляд, для того чтобы улучшить письмо в смысле правильного оформления своих мыслей, необходимо обильное чтение. Только письменный текст погружает учащегося в мир языка и «питает» его сознание как формально, так и содержательно. Ибо читая, обучающийся знакомится со структурой предложения, лексикой, которая затем в его подсознании выстраивается определённым образом. Дефицит чтения сказывается на том, что учащиеся не могут сформулировать свои мысли на русском языке, а впоследствии и написать изложение, сочинение, курсовую и дипломную работы. Без чтения не будет абсолютного аудирования, интересного говорения, достойного письма.

Конечно, в настоящее время и письмо оказывается чрезвычайно важным видом речевой деятельности в связи с тем, что обучающиеся должны уметь писать комментарии к своим презентациям по тем или иным предметным вопросам.

Итак, это общая стратегия, а тактика заключается в том, что усиление или ослабление внимания на те или иные виды речевой деятельности зависит от этапа обучения. Так, например, когда учащиеся только приступают к изучению языка, главенствует письмо в виде перевода печатных букв в словах или текстах в скоропись, поскольку требуется привыкание учащихся к иной, кириллической, графике, ассоциированию этой графики с определённым звуковым комплексом.

Методы и технологии обучения связаны с вопросом **как?** Как достичь того, чтобы обучающийся, у которого русский язык неродной, овладел им в полной мере?.

Чтобы обучающийся заговорил, ему необходима самая «живая часть речи» – глагол, на активное овладение которым тратится большое количество времени, к которому в РКИ проявляется самое пристальное внимание. Вместе с обучающимися ведётся так называемая глагольная тетрадь, куда заносятся глаголы несовершенного и совершенного вида с управлением, то есть вопросами, которых требует тот или иной глагол, приводится вся словоизменятельная парадигма с указанием типа спряжения, а впоследствии и формы полных и кратких причастий, деепричастий, Здесь же в целях расширения словаря обучающегося даётся словообразовательное гнездо данного глагола Работа с глаголом тщательная, последовательная, ибо глагол является основой предикации и обладает сложными грамматическими категориями, как-то: временем, наклонением, видом, залогом, возвратностью и так далее. Глагольная тетрадь заполняется по мере прохождения тем. На выходе должен быть сделан «паспорт» глагола. С самого начала надо приучать обучающихся к системной работе над упорядочиванием словоформ, пониманию, что у глаголов несовершенного вида три времени – настоящее, прошедшее, будущее сложное, а у глаголов совершенного вида два времени – прошедшее и будущее простое, что глаголы несовершенного вида содержат в себе идею «участия в процессе» без указания на достижение результативности, чем отличается глагол совершенного вида. Следует отметить, что вид – такая категория глагола, которая вызывает у обучающихся даже продвинутого этапа многочисленные ошибки, поэтому работе над видом следует уделять особое внимание.

Таким образом, парадигматический аспект описания определённого глагола предполагает все формы времён несовершенного и совершенного вида, формы повелительного наклонения единственного и множественного числа обоих видов, формы условного (сослагательного) наклонения обоих видов, все возможные формы причастий и деепричастий обоих видов. Если для пассивного владения русским языком обучающемуся нужно только узнавать в устных и письменных текстах причастия по суффиксам **-ущ/-ющ, -ащ/-ящ, -вш/-ш, -ем(-ом)/-им, -анн/(-е)нн, -т** и понимать значение формы, то для активного владения обучающийся должен овладеть кухней образования причастий, для чего необходимо знать вид и переходность/непереходность глагола. Так, глаголы несовершенного вида переходные (*читать*) имеют 3 формы причастий: действительные настоящего и прошедшего времени – *читающий, читавший*- и страдательное настоящего времени – *читаемый*; глаголы совершенного вида переходные (*прочитать*) имеют две формы причастий: действительное прошедшего времени – *прочитавший* – и страдательное прошедшего времени – *прочитанный*; глаголы несовершенного вида непереходные (*работать*) имеют две формы причастий: действительное настоящего времени – *работающий* – и действительное прошедшего времени – *работавший*; глаголы совершенного вида непереходные (вернуться) имеют одну форму причастия: действительное причастие прошедшего времени – *вернувшийся*. Причастия – прерогатива письменной формы языка. Их обилие в научных текстах, в текстах художественной литературы. При написании своего выступления к презентации на научную тему, сочинения обучающийся обязан использовать причастия как экономную форму выражения дополнительной информации. В устной форме высказывания обучающемуся следует делать трансформации причастных оборотов на обороты со словом *который*, где также есть определённые правила функционирования, а именно: род и число слова *который* заимствуется у существительного, к которому это причастие относится, замещая его при этом, а его падеж зависит от управления глагола и конструкции, в которой находится. Например: Ему нравится медицина, которую он изучает с удовольствием. Или: Ко мне пришли друзья, которых я пригласила на день рождения. В результате постоянной работы с причастиями и их трансформациями будут сняты трудности у обучающихся в понимании текстов, а речь обучающихся будет куда более богатой.

В парадигматический аспект включаются и деепричастия несовершенного и совершенного вида соответственно с суффиксами **-а/-я; -в/вши(сь)** Деепричастия также являются экономным средством выражения информации, дополняющей главную. Особенность деепричастий заключается в наличии одного и того же субъекта, выполняющего как основное действие, так и дополнительное, причём деепричастиями несовершенного вида производится действие, параллельное главному (*Я завтракал, просматривая сообщения по телефону*), а деепричастиями совершенного вида производится действие, предшествующее по времени главному (*Услышав звонок, ученики быстро начали собирать ранцы*). Для активного владения деепричастиями обучающимся мало узнавать их в тексте и понимать значение деепричастного оборота, они также нуждаются в трансформациях, в переводе в придаточные предложения разного типа, как-то: времени (*После того как ученики услышали звонок, они быстро начали собирать ранцы*), причины, цели, условия, уступки.

Синтагматический аспект «паспорта» глагола предполагает наличие максимального количества вопросов, вовлечённых в поле функционирования определённого глагола. Каждый вопрос «обрастает» конкретными словарными реализациями. Например: спешить-поспешить 1) куда? (домой, в школу, на работу), 2) к кому?/к чему? (к другу, к началу урока), 3) + инфинитив (делать добро), 4) как? (очень, напрасно, зря), 5) с чем? (с покупкой машины).

Словообразовательный аспект также включён в «паспорт» глагола. Уже на ранних этапах обучения необходима работа с морфемным составом слов и с образованием новых (производных) слов от мотивирующей основы с помощью словообразовательных аффиксов. Например, глагол *работать*, являясь вершиной словообразовательного гнезда, должен дать

словообразовательную «поросль» в виде слов: *работа, безработица, безработный, работник, работница, рабочий, зарабатывать-заработать*. Для обучающихся, для которых русский язык неродной/иностранной, важны лишь наиболее часто употребляемые слова, понимание того, как при неизменности основного значения слова в него с помощью определённых формантов привносятся новые значения, накладываясь на уже имеющиеся. В нашем случае с глаголом *спешить-поспешить* обучающимся следует дать для расширения словарного запаса и понимания словообразовательных процессов в русском языке слова: *спешка, неспешно, наспех, поспешность*.

Предоставленные обучающимся лексико-грамматические единицы необходимо продемонстрировать в функционировании. Это функциональный аспект «паспорта» глагола. Для этого даются контексты, наиболее часто употребляемые носителями языка. Например: 1. *Если сейчас не поспешить купить смартфон, то потом он подорожает*. 2. *Я Вам не советую спешить с ответом*. 3. *К чему вся эта спешка?* 4. *Писатель спешил закончить рассказ к Новому году, так как в издательстве с нетерпением ждали его рукопись*. 5. *Мои часы спешат на 5 минут*. Чтобы активизировать данный глагол в речи, обучающемуся предлагается ответить на вопросы: 1. *Вы спешите утром, когда собираетесь в школу, в университет, на работу?* 2. *Как Вы думаете, в каких случаях нужно спешить, а в каких нет?* Если есть к данному глаголу фразеологизмы, устойчивые выражения, пословицы/поговорки, их также следует «прикрепить» к «паспорту» глагола. Например: 1. *Поспешись – людей насмешишь*. 2. *И жить торопится, и чувствовать спешит*. Обучающемуся следует рекомендовать запоминать предложения и словосочетания, поскольку в таком готовом виде они используются всем обществом.

Работа над «паспортом» глагола кропотливая, занимающая много времени, однако результаты не заставляют себя ждать: лексика и грамматика будут прочно усвоены обучающимися.

Подобная глагольная тетрадь была создана относительно глаголов математики с той лишь разницей, что в парадигматике наличествуют только те глагольные формы, которые функционально значимы для математики. Если русисты компетентны в системе образования определённых словоформ, то научные контексты – это прерогатива предметников. Например: *пересекаться-пересечься* 1. *Линии пересекаются в точке А*. 2. *Прямая пересеклась с плоскостью в некоторой точке*. 3. *Параллельные прямые не пересекутся ни в одной точке*. 4. *Пересечение этих поверхностей происходит по некоторой линии*. В предложениях приводятся разные словоформы данного глагола и однокоренные слова с тем, чтобы обучающиеся уясняли, что они представляют собой не разные слова.

В глагольной тетради по языку физики мы пошли ещё дальше, а именно наглядно иллюстрируя грамматический аспект глаголов: активные и пассивные конструкции, действительные и страдательные причастия с трансформациями в обороты со словом *который*, деепричастия несовершенного и совершенного вида с трансформациями в придаточные предложения.

Определённый глагол обладает определённой валентностью, а потому учащемуся для конструирования фразы нужно знать, какой падеж употребляется после данного глагола, а также какой род и число будет у изменяемого существительного. Здесь на помощь приходит таблица окончаний прилагательных и существительных, которую можно сравнить с географической картой, нотами, дорожными знаками. Она существенно помогает учащимся не потеряться среди обилия окончаний и «по адресу» «попасть» именно в ту «квартиру», в какую нужно.

Будучи флективным, русский язык изобилует окончаниями, приводящими учащихся в отчаяние. Однако флексии, имеющие план выражения и план содержания, представляют собой логически стройную систему, с которой уже на раннем этапе обучения русскому языку как неродному/иностранному следует знакомить учащихся, показывая им место вновь встречаемой флексии в таблице окончаний прилагательных и существительных. Тем самым учащиеся получают в руки инструмент для развития своих рецептивных и продуктивных видов

речевой деятельности, формирования своих навыков и умений, это способствует заложению у них прочных основ грамматики и облегчает учебный процесс всем его участникам.

Таблица представляет собой матрицу, состоящую из осей: падежной и родо-числовой. Падежи даются по вертикали в традиционном порядке с вопросами (думается, что называть падежи числами некорректно, поскольку в названии падежей уже заключено их назначение). Каждый падеж, помимо основного значения (И. – субъекта, Р. – приименной, Д. – адресата, В. – объекта и направления, Т. – совместности, П. – места и объекта мысли), имеет и дополнительные значения, которые группируются вокруг конкретного падежа и фиксируются обучающимися. Здесь же даётся изменение по падежам личных местоимений-существительных и возвратное местоимение *себя*. По горизонтали – названия м.р, ж.р., ср.р. мн.ч. В точках пересечения этих координат находятся флексии прилагательных и существительных, которые выполняют одну функцию, служат выражению одних грамматических значений, поэтому изучать и преподавать подобные функциональные комплексы, к которым применим термин "согласованные флексийные морфы", следует в синтагматическом аспекте" роль надёжного средства выражения и узнавания грамматического содержания (пучка грамем) наряду с соотносимыми с ними флексийными морфами существительных. При опущении прилагательного возрастает опасность появления омонимичности и полифункциональности флексийных морфов существительных. Целостность данного блока предполагает и некоторую их фонематическую (звуковую) близость. Думается, обращение внимания обучающихся на устройство предложно-падежной системы и обучение их пользованию данной таблицей повысит эффективность обучения.

Поскольку текст является основной единицей обучения, а обучающиеся должны их создавать постоянно в разных областях знаний и в разной форме, постольку им следует знать законы коммуникативной организации текста. Именно говорящий или пишущий даёт коммуникативную установку на актуальное членение. В тексте выделяется Тема (данное, предмет сообщения) текста и Рема (новое) текста. В зависимости от способов передачи информации тексты делятся на тексты параллельного строя и последовательного строя. В текстах параллельного строя темы предложений могут быть новые, но в рамках Темы текста. Например: *На первом этаже школы находятся столовая, спортзал и кабинет директора. Второй этаж отдан младшим классам. Третий этаж занимают старшеклассники. На четвёртом этаже проводятся разные мероприятия в актовом зале.* Т.е. тема текста (в данном месте) концентрирует вокруг себя лучики-ремы предложений. В текстах последовательного строя тема предшествующего высказывания становится ремой последующего. Например: *Сегодня ученики пишут диктант. Диктант сложный. Сложен он потому, что проверяются знания учеников на все правила. Эти правила они изучали целый год.* Подобное построение похоже на поезд с вагонами.

Отсюда следует, что порядок слов служит для выражения актуального членения. Рема всегда находится в конце предложения. Однако если реме выделять интонационным ударением, то она может стоять впереди темы. Например: *На природе хорошо. Хорошо на природе!* Дополнительным средством выражения актуального членения могут быть частицы. Темы, как правило, сопровождают частицы *а, же*, а реме частицы *лишь, только*.

Обучающимся следует предлагать в качестве упражнений предложения, в которых нужно определить, на какие вопросы отвечает каждое слово с тем, чтобы менять ремы в зависимости от запроса говорящего. Например: *На торжественной линейке первого сентября директор школы вручал почётные грамоты победителям летней спартакиады.*

Для интенсификации учебного процесса обучения русскому языку как неродному/иностранному огромную роль играет методически верно выстраиваемое предъявление лексического и грамматического материала, тщательно расписываемого к каждой проходимой обучающимися теме. Только логическое, тематическое, словообразовательное, морфолого-синтаксическое представление связанных между собой слов как в своей основной форме, так и в функционировании, которое преподаватели РКИ дают своим обучающимся, по-

может им в наблюдении и постижении ими характера русского языка, специфики средств выражения, снимет у них трудности при чтении текстов, убережёт от грамматических ошибок при выполнении языковых и речевых упражнений. Отсюда необходима большая тщательность отбора текстов, которые являются основными единицами обучения русскому языку как иностранному. А они построены по принципу темы-ремы, старой информации-новой информации, то есть согласно данной логике подлежащее может оказаться в конце предложения, что такое бывает невозможным в родных языках обучающихся, на что также должно быть обращено преподавателем внимание учащихся и алгоритм чего должен быть отработан.

Русский язык не язык бизнеса (хотя он может быть таковым), но язык культуры и добра. На русском языке с помощью прекрасных средств выразительности (эпитетов, метафор, сравнений и так далее) написаны замечательные произведения, вошедшие в сокровищницу мировой литературы. Преподаватели РКИ – проводники обучающихся в мир большой культуры. С помощью русского языка они закладывают у них нравственные основы, укрепляют дружбу между народами.

Успех конечного результата учебного процесса во многом зависит от способности обучающихся самостоятельно овладевать знаниями, Самостоятельная работа обучающихся с грамматическими реалиями русского языка важна и значима, ибо является тем весомым фундаментом, на котором строится здание познания и обучения. Корректно изложенный и объяснённый преподавателями русского языка учебный материал должен быть проработан обучающимися с помощью серии упражнений. Он закрепляется и доводится у обучающихся до автоматизма при использовании ими компьютерных технологий.

Gracheva O.A.,
Peoples' Friendship University, Moscow

THE SOLUTION OF SOME LINGUO-DIDACTIC PROBLEMS DURING TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN AT A PRE-UNIVERSITY STAGE

Summary knowledge and to help this audience to comprehend logic of specifics of system of Russian and also to contribute to a moneybox of linguistic opening is emphasized. In article technology of mortgaging at foreign pupils of language base and development of "feeling for language" reveals.

Keywords: specifics of system of Russian, language base, feeling for language.

**Григорьева Марина Александровна,
Сатретдинова Раиса Сафулловна,**
Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), Россия,
rus@sibstrin.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ЭКОНОМИЧЕСКИМ ТЕРМИНАМ

В статье рассматривается проблема обучения иностранных студентов технического вуза экономической терминологии на базе неадаптированных научных текстов по специальности. В работе акцентируется внимание на трудностях выделения лексического минимума профессиональной терминологии, необходимой для изучения основных профильных дисциплин. Анализируются различные приёмы и способы семантизации: контекст, дефиниция, словообразовательная модель и другие.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, экономическая терминология, приёмы семантизации.

В современную эпоху интенсивно развивается российско-китайское экономическое сотрудничество. В связи с этим возрастает интерес студентов из Китая к высшему образованию в России. Сегодня в Китае нужны хорошо подготовленные кадры с техническим и экономическим образованием, владеющие русским языком. Многие иностранные компании сотруду-

ничают с российскими, заключаются совместные контракты, разрабатываются инвестиционные проекты в различных областях промышленности и экономики. Представители иностранных компаний заинтересованы в приёме на работу граждан своей страны, окончивших российские вузы и хорошо владеющих русским языком. У русскоговорящих китайцев большие перспективы как у себя на родине, так и в России.

Вследствие значительных изменений в сфере международного сотрудничества русскому языку как иностранному отводится особая роль не только как учебному предмету, но и как важному компоненту в обучении иностранных студентов экономического профиля профессиональному языку.

Преподаватели кафедры русского языка Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин) более 30 лет работают с иностранными студентами по образовательной программе «Русский язык как иностранный». На кафедре разработаны эффективные технологии обучения иностранных студентов научному стилю речи подъязыка специальности, которые позволяют учащимся продуктивно работать с профессиональной литературой¹.

К сожалению, китайские студенты с трудом изучают русский язык. Из-за слабого знания языка они не в состоянии глубоко освоить профильные предметы, отмечаются трудности в понимании специальной терминологии и неадаптированных научных текстов в учебниках, монографиях, экономических журналах.

Терминоведение – это особый раздел языкознания, который является самостоятельным научным направлением. Много научных трудов и исследований посвящено изучению термина как лингвистического явления и как объекта когнитивной деятельности. Основополагающими являются работы таких учёных, как Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин, О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, С.Н. Виноградов².

В учебной и методической деятельности преподаватели кафедры русского языка уделяют особое внимание работе с неадаптированными научными текстами, рассмотрению терминов как особых лексических единиц в подъязыке экономики³. На 1–2 курсах студенты изучают такие экономические дисциплины, как институциональная экономика, экономика предприятия, национальная экономика и др.

На занятиях по русскому языку с иностранными студентами преподаватель выделяет группу лексических единиц, которые входят в базовые экономические понятия, например, *цена, спрос, предложение, деньги, товар, экономика*. Правильное понимание и усвоение лексического минимума базовых понятий облегчает изучение новых дисциплин, которые вводятся в учебный процесс.

Отрабатывая на занятиях выбранный лексический пласт, преподаватель на базе неадаптированных специальных текстов акцентирует внимание на когнитивном содержании терминов и дефиниций, их классификации, происхождении и словообразовательных моделях. В лингвистике существует ряд методических приёмов семантизации слов: контекст, семантическое определение, структурно-семантическая мотивация, сопоставление с известным словом, наглядность⁴.

Общеупотребительную лексику иностранные студенты осваивают уже на этапе довузовской подготовки. На 1 курсе базовый лексический минимум дополняется изучением профессиональной лексики. На материале неадаптированных текстов по специальности выделяют две группы терминов: общенаучные и узкоспециальные, например, к общенаучным терминам относятся: *операция, собственность, договор, государство, фирма*; к узкоспециальным – *транзакция, стагнация, венчурный, дебитор*.

К специфическим особенностям термина относятся: системность, наличие дефиниции, тенденция к однозначности в пределах одной науки, стилистическая нейтральность, отсутствие экспрессии.

Эти признаки термина реализуются в границах одного терминологического поля, вне поля они утрачиваются, например: слово *рынок*. *Рынок* как экономический термин обознача-

ет систему экономических отношений, формирующихся в процессе производства, обмена и распределения товара. Иное значение имеет слово *рынок* в качестве общепотребительного слова – это место купли-продажи товаров.

Основным способом толкования термина является семантическое определение (дефиниция). Преподаватель обращает внимание на однозначность термина в пределах одной науки, например: *спрос* – платёжеспособная потребность покупателей в данном товаре за определённый период времени при всех возможных ценах на этот товар. В то же время можно найти и термины, имеющие несколько значений. Терминологическая многозначность легко снимается в контексте: *устойчивое равновесие, экономическое равновесие, рыночное равновесие*.

Актуальным на занятиях остаётся традиционное рассмотрение терминов с разделением их на подгруппы, например, термины, обозначающие величины: *цена, стоимость, функция, деньги*; признаки, свойства: *конкурентоспособный, долгосрочный, эластичный, дешёвый* и т.д.

Более глубокому пониманию и запоминанию термина помогает объяснение происхождения термина. Большинство терминов экономических дисциплин – это заимствованные слова. Экономическая наука молодая. Родина экономических учений – это фундаментальные работы английских учёных-экономистов. Многие термины пришли из английского языка: *дилер, бартер, брокер, дефолт, маркетинг, инвестиция* и др. Существуют заимствования и из других языков: *тариф (фр.), финансы (фр.), фирма (итал.), фонд (фр.), аккредитив (лат.), аренда (лат.)*. Студенты, владеющие несколькими иностранными языками, лучше усваивают значение этих терминов и понятий.

Одним из продуктивных способов семантизации и актуализации профессиональных терминов на занятиях с иностранными студентами является анализ словообразовательных моделей.

Основной способ словообразования терминов – морфологический. На занятиях нужно объяснить значение препозитивных иноязычных элементов, с помощью которых образуются экономические термины: *микро- (микроэкономика), макро- (макроэкономика), моно- (монополия), эко- (экосистема)*.

Особо следует отметить заимствованные префиксы, которые давно вошли в русский язык: *ре- (рекапитализация, реинвестиция, реинжиниринг, ревальвация); де- (деинвестирование, демонополизация, деноминация, девальвация), пост- (постфинансирование, постиндустриализация)*.

Важно показать иностранному студенту словообразовательный ряд: *банк – банковый – банковский; труд – сотрудник – сотрудничать*. Предлагаются практические задания на выявление значения, привнесённого словообразовательными элементами: префиксами – *безличный, профинансировать, проинвестировать, перекредитовать, перераспределение*; суффиксами – *заёмщик, пайщик, иждивенец, приватизация, индексация, брейдинг, холдинг*.

В экономической терминологии существуют термины, образованные способом сложения: *финансоотдача, конкурентоспособность, импортозамещение, высокооплачиваемый, кредитно-финансовые, научно-производственные*.

Иностранному студенту легче обнаружить в тексте односложный термин, гораздо труднее определить термин, который представляет собой словосочетание, состоящее из двух-трёх и более слов: *закрытое акционерное общество, лёгкая промышленность*. На занятиях отрабатывается задание на разграничение свободных и устойчивых словосочетаний, например, *экономические ресурсы, рыночная структура, функция спроса; прожиточный минимум, производственные издержки, сегментация рынка, заработная плата*.

При ознакомительном чтении неадаптированных научных текстов учебников, пособий, лекций продуктивно рассмотрение термина в контексте уже известных слов, например, *потребительская корзина, чистая конкуренция, рынок труда*.

Анализируя экономические термины, важно учитывать парадигматические связи, в которые вступают слова. В работе с иностранными студентами используются языковые, контекстуальные синонимы и антонимы: *договор – контракт – соглашение, девальвация – обесценивание, инвестор – вкладчик; доход – расход, экспорт – импорт, занятость – безработица.*

Международные интеграционные процессы в области экономики ведут к появлению новых терминов и понятий: *АТЭР (Азиатское Тихоокеанское экономическое сотрудничество), БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южно-Африканская Республика), ЕС (Европейский союз).* В экономике такие сокращения встречаются часто, например, *СЭЗ (специальные экономические зоны), УСН (упрощённые системы налогообложения), ОАО (открытое акционерное общество), ВВП (валовой внутренний продукт).* Иностранным студентам такие сложные терминологические конструкции удобнее усваивать в виде аббревиатур. Сложность запоминания таких понятий заключается в том, что на других языках они произносятся и пишутся иначе.

Таким образом, целенаправленная работа преподавателя с иностранными студентами по освоению базисных экономических понятий, запоминанию и активизации их в речи готовит обучаемых к выполнению различных видов самостоятельных письменных и устных заданий. Самостоятельная работа студента предусматривает изучающее чтение полного варианта неадаптированного текста из учебника или лекции, написание краткого конспекта или реферата и изложение изученного материала в устной форме.

Преподаватели русского языка как иностранного рассматривают термин как динамическое образование, включённое в процесс профессионального познания и профессиональной деятельности. Изучение терминологии важно не только для преподавания русского языка как иностранного, но и для междисциплинарных связей. Это способствует объединению терминологической лексики разных предметов экономического профиля в единый пласт и должно рассматриваться как компонент профессиональной подготовки иностранного студента.

Примечания

¹ Григорьева М.А., Сатретдинова Р.С. О создании словаря экономических терминов для студентов-иностранцев технического вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 7 (49): Ч. 2. С. 106–109.

² Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. 105 с.; Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.; Виноградов С.Н. Термин как средство и объект описания (на материале русской лингвистической терминологии). Нижний Новгород: ННГУ, 2005. 265 с.

³ Григорьева М.А., Сатретдинова Р.С. Методика обучения иностранных студентов профессиональной терминологии подязыка специальности // Актуальные вопросы строительства: материалы IX Всероссийской научно-технической конференции. Новосибирск: НГАСУ (Сибстрин), 2016. С. 365–370.

⁴ Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. 191 с.

**Marina A. Grigorieva,
Raisa S. Satretdinova,**

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), Russia

THE TECHNOLOGY OF TEACHING FOREIGN STUDENTS OF ENGINEERING UNIVERSITIES ECONOMIC TERMINOLOGY

The article deals with the problem of teaching foreign students of engineering universities economic terminology on the basis of non-adopted scientific texts. The paper focuses on the difficulties of the selection of lexical minimum of the professional terminology required for studying main disciplines. Various methods and techniques of semantization such as context, definition, word-formative model and others are being analyzed in the article.

Keywords: Russian as foreign language, economic terminology, methods of semantization.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

На довузовском этапе обучения проблема адаптации иностранных граждан имеет особое значение. Задача педагогов, администраторов, вспомогательного персонала – постоянно изучать возникающие проблемы и помогать учащимся успешно справляться с ними.

Ключевые слова: бытовая адаптация; межличностная адаптация; языковая адаптация; учебная адаптация.

Адаптацию понимают как процесс приспособления человека к новым условиям жизни, к изменившимся условиям его повседневной деятельности. Приехав в чужую страну для получения образования, иностранные граждане проходят непростой во многих аспектах период адаптации, так как, попав в совершенно новую для себя среду, учащийся должен привыкнуть к иным, как правило, климатическим и бытовым условиям, новой образовательной системе, новому языку общения и др. От длительности процесса привыкания зависит качество получаемых знаний не только на данном этапе обучения, но и в дальнейшем процессе обучения в вузе по специальности, а также сказывается в целом на формировании личности. Следовательно, эта проблема является одной из ключевых при работе с иностранными учащимися на довузовском этапе.

В Ульяновском государственном университете (далее: УлГУ) иностранные граждане обучаются более 25 лет, накоплен немалый опыт, который учитывается прежде всего при организации внеучебной работы.

Так, ежегодно проводятся уже ставшие в стенах нашего университета традиционными декабрьские «Зимние забавы» с веселыми эстафетами и играми в мини-футбол, в которых принимают участие не только иностранные, но и российские студенты УлГУ. На этом этапе обучения такого рода мероприятия особенно важны, так как, они позволяют иностранным учащимся расширить круг общения, дополнив его знакомством с «местными» студентами. Празднование Рождества и Масленицы в стенах Музея-усадьбы городского быта и Выставочного зала «На Покровской» дают возможность почувствовать особенности русских традиций. Ежегодные Фестивали национальных культур и Фестивали русской речи, где представители учебных групп соревнуются, исполняя песни и танцы родной страны и впервые демонстрируя свои знания русского языка, сплачивают ребят в общем деле. С удовольствием учащиеся посещают музеи города, участвуют в праздновании Дня славянской письменности, просмотре и обсуждении кинофильмов, посвящённых Дню Победы в Великой Отечественной войне.

Для совершенствования работы в этом направлении в марте 2016 года при поддержке кафедры русского языка и методики его преподавания отделом маркетинговых и социологических исследований университета было проведено анонимное целевое анкетирование всех иностранных учащихся УлГУ. Для проведения опроса была разработана специальная анкета, включающая значимые показатели удовлетворенности условиями проживания в общежитиях Ульяновского государственного университета, анализ проблем обучения иностранных граждан, а также изучение комфортности среды пребывания. Далее мы будем приводить лишь данные, касающиеся особенностей адаптации учащихся довузовского этапа обучения.

В анкетировании приняли участие 92 человека из 16 стран. Большая часть из них – жители стран Западной Азии: Израиля, Иордании, Ирака, Ливана, Сирии. Следующая по численности – группа юношей и девушек из Южной Азии: Индии и Непала. Студенты из стран Африки представляли Гвинею Бисау, Замбию, Чад и Эритрею. Несколько респондентов были из Вьетнама.

Отдельную группу опрошенных образовали ребята из стран СНГ: Азербайджана, Туркменистана и Узбекистана. Заметим её специфичность в социальном плане. Учащиеся этой группы отмечали, что считают себя такими же иностранными студентами, как и их сокурсники, приехавшие из других стран. Но часто со стороны педагогов, а также работников общежитий они замечают к себе несколько иное отношение. С одной стороны, их выделяет хорошее знание русского языка и близкая к российским стандартам базовая образовательная подготовка. Многие из них могут рассчитывать на поддержку родственников и земляков, живущих в Ульяновске. С другой стороны, они признаются, что чаще других сталкиваются со случаями ксенофобии, в частности на улицах города. Им кажется, что остальным иностранным студентам охотнее идут навстречу как в житейских, так и учебных вопросах.

Что касается распределения участников исследования по полу и возрасту, то оно тоже получилось неравномерным. На долю мужчин пришлось 65%, а на долю женщин – 35%. Самому молодому участнику опроса было 17 лет, а самому старшему – 41 год (довузовское обучение проходили будущие магистранты). Эти демографические особенности необходимо учитывать при оценке получившихся результатов.

Две трети респондентов сами платят за своё образование в России, оставшиеся обучаются в рамках государственных программ. Первые настроены более требовательно: они хорошо знакомы с предложениями вузов не только у себя на родине, но и за рубежом. Поясняя свои ответы, они нередко сравнивали стоимость получения образования в разных странах мира с предоставляемыми там студентам возможностями.

Говоря о бытовой и межличностной адаптации, следует указать, что основная часть опрошенных (более 80%) проживает в новом благоустроенном общежитии, расположенном недалеко от большинства учебных корпусов, стадиона и физкультурно-оздоровительного комплекса УлГУ. Учащихся устраивает созданная общими усилиями атмосфера доверия и взаимопонимания. Больше половины дружат не только с соседями по комнате, но и по этажу. Лишь единицы из иностранных анкетированных сторонятся проходящих в общежитии праздножителей. 40% с удовольствием отмечают с соседями свои дни рождения, почти столько же устраивают торжества в честь религиозных праздников. Традицией стала организация в стенах общежития государственных праздников тех стран, откуда прибыли студенты. Поддержание такой атмосферы респонденты считают заслугой как администрации общежития, так и сотрудников Центра по работе с иностранными гражданами.

На наличие серьёзных проблем во взаимоотношениях с соседями указали 13% участников исследования, надеющихся переселиться в другие комнаты. 70%, наоборот, рады тому, что в общежитии они познакомились с новыми интересными для них людьми. Администрация общежития, с точки зрения респондентов, прикладывает немало усилий для того, чтобы быстро урегулировать возникающие конфликты. Правда, двое из отвечавших признались, что в случившихся у них с соседями сложных ситуациях они остались один на один без всякой поддержки.

32% респондентов назвали одной из самых главных причин напряжённых отношений с соседями несоблюдение графика дежурства, на неаккуратность соседей жалуются 16% участников опроса. Однако больше графика дежурств респондентов беспокоит режим дня соседей (53%) и их шумный образ жизни с громкой музыкой и частыми вечеринками (40%), а также увлечение компьютерными играми (32%). Важным результатом исследования является то, что национальные или религиозные различия не являются препятствием для установления доброжелательных отношений с соседями. Если их и замечают, то не более 15% респондентов. А отличная манера одеваться или особые кулинарные пристрастия скорее вызывают интерес, чем недовольство. Неслучайно, например, студенты из Африки говорили о том, что полюбили узбекский плов, который постоянно готовят их соседи по этажу.

Наиболее требовательными жильцами являются будущие медики. Для них значимым критерием служит отношение к учёбе, поскольку они сами очень много времени посвящают

занятиям. Они аккуратнее остальных ребят. И порой досадуют, что им чаще остальных приходится браться за уборку на кухне или в ванной комнате.

Характеризуя степень языковой адаптации, следует сказать, что многие участники опроса отмечали казавшуюся им поначалу сложность русского языка. Один из респондентов думал, что «не сможет запомнить ни одного русского слова». Лишь 9% учащихся из стран СНГ (напомним: анкетирование проходило в марте), смогли заявить о том, что хорошо говорят на русском языке и всё понимают на нём. Среди всех опрошенных всего 16% назвали приемлемым свой уровень владения русским языком. Но и совсем плохим его считают только 17%. Большинство же осознаёт свои пробелы в знании русского языка.

Треть респондентов не всегда в состоянии объясниться с работниками общежития и донести до них свои просьбы. Существенные трудности возникают тогда, когда им приходится в одиночку объясняться на русском языке в больнице, магазине или в общественном транспорте. Чаще всего они чувствуют беспомощность, оказываясь в новых для них маршрутах общественного транспорта или на незнакомых улицах, когда нужно у местных жителей уточнить остановку или местоположение.

Треть высказалось и за то, чтобы им организовывали экскурсии по Ульяновску, в ходе которых учили бы ориентироваться по городу. Для многих его знание ограничивается только центральными улицами, а также близлежащим к общежитию микрорайоном.

Учащиеся отмечали, что из-за отсутствия стендов с информацией хотя бы на английском языке первые несколько месяцев им было тяжело разобраться даже с месторасположением учебных зданий. Они рассказали о том, как пытались на сайте университета найти карты или схемы проезда, но не смогли их там обнаружить. Кстати, они говорили о необходимости создания не только английской версии сайта, но ещё арабской и испанской. Разбросанность университетских зданий, вкупе с неразвитой в городе туристической навигацией, создаёт определённое чувство дискомфорта, усиливающееся при недостаточно хорошем уровне владения русским языком.

Участники опроса в большинстве считают, что быстрому освоению языка способствует общение со сверстниками, поэтому 34% из них хотели бы жить с русскими студентами. Практически у всех отвечавших структура референтного для них круга состояла в основном из земляков. С местной молодёжью успели сдружиться не более 20% респондентов.

Учебная адаптация признаётся методистами самой сложной. Как показал опрос, не все респонденты быстро могут быстро разобраться в особенностях российской системы высшего образования. Так, для приехавших из Израиля УлГУ кажется «очень похожим, на наши вузы». А вот студенты из африканских стран, наоборот, удивляются несхожести университета с теми колледжами, в которых они учились у себя на родине.

Осваивая новую учебную среду, учащиеся, несмотря на возникающие у них языковые сложности, активно пользуются инфраструктурой университета. Лишь немногие из них ни разу не были в его библиотеках, в спортивных сооружениях, компьютерных классах и научных лабораториях. Они высоко оценили обеспеченность учебного процесса необходимой литературой на русском языке (94%). Сильными сторонами являются доброжелательность всего персонала университета (78%), чистота помещений (93%), их доступность, как с точки зрения стоимости предоставляемых услуг, так и расписания работы.

Возвращаясь к своим первым впечатлениям, опрашиваемые писали, что их поразило «красивое и большое», «комфортное здание на набережной». Многие ожидали увидеть современно оборудованное учебное заведение. Оснащённость новым оборудованием научно-учебных лабораторий и компьютерных классов устраивает 66 % учащихся. Однако респонденты критично воспринимают их программное обеспечение, больше трети из них полагают, что университету следует более оперативно закупать свежие версии компьютерных программ (это отмечают будущие студенты технических специальностей).

Исследование показало высокий уровень удовлетворённости иностранных студентов разными аспектами их учёбы в нашем университете. Они ценят своих преподавателей, счи-

тая, что те уделяют им больше времени и усилий, чем русским однокурсникам, что, несомненно, должно способствовать их успешной адаптации.

Адаптация иностранных студентов начинается с их знакомства с учебными корпусами, общежитием, расположенным вокруг него инфраструктурой. Всё это требует определённой навигации на понятных, особенно для новичков, языках карт-схем на сайте университета, буклетов, различных указателей внутри них. В библиотеках, компьютерных классах и научных лабораториях тоже должны быть памятки на разных языках по пользованию их ресурсами и оборудованием. Учащиеся выступили за организацию экскурсий по всему Ульяновску с целью научиться в нём ориентироваться. Некоторые хотели бы поехать на подобные экскурсии и по Ульяновской области. Они видят в них хорошую возможность познакомиться с той страной, в которой учатся, а также попрактиковаться в русском языке.

Опрошенные поддержали идею о заселении к ним в общежитие российских студентов с тем, чтобы они стали их своеобразными кураторами, помогали им подтягивать знания по русскому языку. Кстати, многие по этой причине стараются поддерживать дружеские отношения с теми, кто приехал из стран СНГ. Они выполняют важную связующую функцию между студентами разных национальностей ещё и в силу знания ими английского языка.

Таким образом, анкетирование иностранных учащихся и последующий анализ его результатов позволяет объективно оценить качество проводимой в университете работы на довузовском этапе обучения по адаптации приезжающих из разных стран граждан. Отчётливо видны при этом проблемы, мешающие успешному преодолению адаптационного процесса.

**Gudilova Svetlana V.,
Elkina Olga A.,**
Ulyanovsk State University

THE STUDY OF ADJUSTMENT PROBLEMS AMONG INTERNATIONAL STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE.

At the pre-university stage, the challenges international students face during the adjustment period are essential. Educators as well as administrative and other staff members should identify the challenges on a continuous basis and find out the ways for students to overcome them.

Keywords: personal adjustment; interpersonal adjustment; socio-cultural adjustment, academic adjustment.

Гужова Наталья Владимировна,
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, Россия,
guzhova1@rambler.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются некоторые технологии, позволяющие оптимизировать обучение иностранных студентов русскому языку как иностранному на начальном этапе в условиях позднего заезда: компьютерные сетевые технологии, технология личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, компьютерные и сетевые технологии, личностно-ориентированное обучение.

Основными задачами довузовского обучения иностранных граждан в Российской Федерации является их подготовка к освоению программ высшего профессионального образования на русском языке.

В последнее время ситуация во многих вузах складывается таким образом, что заезд иностранных граждан не ограничен конкретными сроками. Это значит, что встает вопрос об

интенсификации и оптимизации учебного процесса. Оптимизацию рассматривают как выбор такой методики обучения, которая обеспечивает достижение наилучших результатов при минимальных расходах времени и сил преподавателя и учащихся в данных условиях. Она может быть достигнута с помощью современных педагогических технологий, к которым можно отнести информационные компьютерные технологии (ИКТ); лично-развивающие технологии обучения и многие другие

1. Информационные компьютерные технологии (ИКТ).

Во-первых, без применения ИКТ уже сложно представить себе современное занятие по РКИ. Это прежде всего электронные презентации формата Microsoft PowerPoint, состоящие из набора слайдов, активизирующие внимание студентов и позволяющие глубже усвоить предмет.

Во-вторых, самая доступная для обучаемых и преподавателей мультимедиа среда Интернет позволяет организовывать синхронное и асинхронное обучение студентов, предоставляет инструменты для доставки и разработки курсов, текстов, тестов, материалов. Большое количество аутентичных материалов позволяет студентам находиться в виртуальной среде, читать, видеть, слышать образцы современной русской речи. Это, в свою очередь, способствует развитию у студентов основных коммуникативных навыков: письма (переписка в блогах и мессенджерах), слушания (прослушивание аудио и видео материалов), говорения (общение в социальных сетях и рамках видеоконференций). Очевидно, что вопрос использования аутентичных интернет-материалов на ранних этапах обучения, спорный. Необходима тщательная подготовка и обработка таких материалов преподавателем. Однако на более продвинутых сроках обучения Интернет дает возможность преподавателю РКИ быстро и своевременно обновлять учебный материал, позволяет активизировать коммуникативные навыки студентов, повышает мотивацию студентов к изучению языка.

В-третьих, в настоящее время создано немало разнообразных автоматизированных учебных курсов по русскому языку как неродному и как иностранному. Кроме того, имеются и эффективные инструменты для самостоятельной работы преподавателя по созданию упражнений, что открывает широкие возможности в области контроля и систематизации знаний студентов, повышая качество обучения и позволяя эффективно взаимодействовать со студентами на современном уровне. Одним из таких инструментов является инструментальная программа-оболочка Hot Potatoes (в переводе с английского – «горячий картофель») которая представляет собой комплекс программ, позволяющих создавать около десятка разных типов интерактивных заданий с использованием текста, графики, звука или видео. Владение такой программой дает возможность преподавателю создавать большое количество тренировочных упражнений в тех ситуациях, когда освоение какой-либо темы сопряжено с трудностями для иностранных студентов.

2. Лично-развивающие технологии обучения.

При обучении иностранных граждан на этапе довузовской подготовки нередко возникают ситуации, когда студенты, в силу ряда причин (сложная адаптация, поздний заезд, различие педагогических систем обучения в родной стране и России, недостаточный уровень подготовки по общеобразовательным дисциплинам) не успевают в течение семестра усвоить необходимый минимум по дисциплине или хотят получить более глубокие знания по предмету. В таких ситуациях самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а становится его основой. Увеличение доли самостоятельной работы студентов требует соответствующей реорганизации учебного процесса, разработки новых дидактических подходов для глубокого самостоятельного освоения учебного материала. Перед преподавателями русского языка как иностранного неизбежно встают вопросы организации самостоятельной работы студентов, увеличения объема самостоятельной учебной деятельности на всех этапах процесса обучения. В поисках ответов на эти вопросы в последнее время делается попытка разработать и применить в учебном процессе так называемые рабочие тетради, т. е. дидактические пособия, позволяющие эффективно организовать

самостоятельные занятия обучаемых и обеспечивающие повышение результативности учебного процесса. Если данные дидактические пособия создаются в комплекте с комплексом мультимедийных презентаций, их эффективность значительно возрастает.

Результаты применения указанных технологий позволяют в условиях постоянно сокращающихся сроков обучения, сохранять результаты, сопоставимые с желаемыми. Об этом свидетельствуют результаты использования компьютерных тестов и рабочих тетрадей в Центре предвузовской подготовки и обучения иностранных граждан Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета.

Программа экспериментального обучения была составлена для учащихся подготовительного отделения, которые приехали в Россию на обучение в середине декабря 2016 года. В июне того же года им требовалось сдать выпускные экзамены в объеме ТРКИ-1 и вступительные экзамены в вуз по русскому языку (изложение), физике и математике. Общее количество часов по русскому языку – 420. В рамках обучения учащимся в качестве тренировочных домашних упражнений предлагались задания, составленные преподавателем с помощью компьютерной оболочки Hot Potatoes. Это дало возможность сократить время на выполнение подобного типа упражнений на уроке и освободить его для выполнения заданий продуктивного типа. Кроме того, в рамках обучения были апробированы рабочие тетради в комплекте с мультимедийными презентациями. Результаты обучения представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты обучения

	Экспериментальная группа (8 человек)	Контрольная группа (8 человек)
Время освоения программы в объеме ТРКИ-1	9 месяцев	6 месяцев
Результаты выходного тестирования в рамках ТРКИ-1 (средний балл)	77%	78%

Таким образом, результаты экспериментального обучения показывают, что при значительном сокращении времени на освоение образовательной программы можно получать сопоставимые результаты.

В качестве примера хочется привести отрывок одного из эссе, которое было написано учащимся экспериментальной группы через 5 месяцев после начала обучения. Тема эссе – «Русский человек, который меня больше всего удивил»

Кто она?

...Когда я увидел ее первый раз, мне было страшно. Иногда она была грустной, иногда веселой. Сначала я не понял химию и физику этого человека. Вода вместе с огнем – это невозможно...Она преподавала мне. И я узнал, какая русская женщина, какая русская мать. Я узнал много о жизни, о ее семье. ...Она мне очень нравится, особенно когда мел пачкает ее руки...

(Мохаамед, Сирия)

В заключении стоит отметить, что любые образовательные технологии – еще не гарантия успеха. Главным является органическое соединение эффективных образовательных технологий и личности педагога.

ON THE ISSUE OF OPTIMIZING THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

The article considers some technologies that allow to optimize the training of foreign students for Russian as a foreign language at the initial stage in the conditions of late arrival: computer network technologies, technology of personal-oriented learning.

Keywords: Russian as a foreign language, computer and network technologies, personal-oriented learning.

**Гузарова Надежда Ивановна,
Кашкан Галина Валериановна,
Владимирова Татьяна Леонидовна,**

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Россия,
ni2355guzarova@mail.ru, gvk47@mail.ru, tatvlad@tpu.ru

ПРЕДМАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье проанализирован опыт разработки и реализации программы подготовки иностранных бакалавров к обучению на профессиональных программах магистратуры российских университетов, раскрыты проблемы в обучении предмагистрантов, обоснованы предложения по совершенствованию предмагистерской программы.

Ключевые слова: иностранные слушатели, программа предмагистерской подготовки, нормативно-правовая основа предмагистерской подготовки, программно-институциональный подход к обучению иностранных предмагистрантов, мониторинг и педагогические измерения результатов обучения предмагистрантов.

В Томском политехническом университете с 2006 г. осуществляется предмагистерская подготовка иностранных граждан – выпускников бакалаврских программ зарубежных университетов. Данная программа разработана и осуществляется на Подготовительном отделении для иностранных граждан ТПУ. В публикациях последних лет достаточно подробно анализировался опыт начального этапа становления данной программы в Томском политехническом университете¹. Вместе с тем, многие вопросы, связанные с предмагистерской и предаспирантской подготовкой выпускников зарубежных университетов к обучению в российских вузах, не потеряли своей актуальности.

Интересный опыт разработки и реализации предмагистерской подготовки, прежде всего, по техническому и естественно-научному профилям, практикуется в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого². В.В. Краснощёков и В.Ю. Рудь, на наш взгляд, справедливо отмечают проблемы, с которыми сталкиваются организаторы предмагистерской подготовки иностранных граждан, а именно отсутствие на федеральном уровне требований к разработке и реализации этих программ, недостаточное финансирование этих программ из федерального бюджета, слабую готовность профессорско-преподавательских кадров, работающих, в основном, с контингентом традиционных подфаков, к работе с предмагистрантами³.

В свете вышеизложенного представляется важным остановиться на опыте Томского политехнического университета, в котором предмагистерская программа реализуется по четырём направлениям: техническому, экономическому, гуманитарному, естественно-научному. В 2006 г. из 46 слушателей ПО ТПУ по программе ПМП обучалось 4 человека, соответственно прослойка предмагистрантов в общем контингенте слушателей ПО составля-

ла 8,6%. Заметное увеличение числа слушателей ПМП началось с 2012 г. В 2016 г. на ПМП обучалось 32 чел., что составило 23% из общего числа слушателей ПО.

В Томском политехническом университете создана правовая база реализации программы: разработана, прошла внутреннюю аккредитацию и утверждена дополнительная общеобразовательная программа «Подготовка иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ магистратуры» (далее ДОП ПМП). Программа построена в соответствии с принципами компетентностного подхода, интенсивности языковой и предпрофильной подготовки, междисциплинарности, модульности, высокой степени профильной направленности обучения, студентоориентированного подхода, вариативности и элективности, асинхронности в организации программы, адаптационной насыщенности, использования инновационных обучающих технологий, интегрированности с программами магистратуры.

Объём учебных поручений в данной программе полностью соответствует требованиям, предъявляемым Министерством к предвузовской подготовке иностранных граждан. Однако перечень дисциплин учитывает специфику предмагистерской подготовки. В частности, в учебных планах ПМП технического профиля включены такие дисциплины, как русский язык (772 часа аудиторных занятий), научный стиль речи (94 часа), спецглавы математики (116 часов), спецглавы физики (116 часов), спецглавы химии (116 часов), современная техника и технологии (44 часа), введение в магистерскую программу (22 часа), философия (44 часа), информатика (22 часа).

В соответствии с ДОП ПМП разрабатываются методические материалы по русскому языку и профильным предметам. На кафедре РКИ разработаны методические пособия для предмагистрантов: «Научный старт. Готовимся к обучению в магистратуре! Русский язык как иностранный: профессиональная сфера общения. Технический профиль» (Смолякова Н.С., Жлюдина А.В., 2013, 103 с.), «Русский язык для иностранных учащихся предмагистерской подготовки. Экономический профиль» (Курикова Н.В., 2017, 56 с.). Преподавателями междисциплинарной кафедры подготовлено учебное пособие «Спецглавы математики для предмагистрантов» (Ефремова О.Н., Глазырина Е.Д., 2017, 201 с.), «Введение в магистерскую программу» (Васильева Т.В., 2017, 91 с.). В учебном процессе активно используется электронная площадка Moodle (см.: Пономарева Л.А., Потураева Е.В. Русский язык. Общее владение. Технический профиль. Предмагистерская подготовка (URL: stud.lms.tpu.ru/enrol/index.php?id=1501; вход зарегистрированным пользователям); Пономарева Л.А., Потураева Е.В. Русский язык. Научный стиль речи. Технический профиль. Предмагистерская подготовка (URL: stud.lms.tpu.ru/enrol/index.php?id=1447; вход зарегистрированным пользователям).

Важнейшим элементом программы предмагистерской подготовки в ТПУ является система мониторинга академической активности предмагистрантов, особенностью которой является не только проведение аттестаций на ПО, но и организация опросов выпускников ПМП, поступивших и обучающихся на программах магистратуры. Цель опросов – выяснение языковых и профильных трудностей магистрантов, степени удовлетворенности магистрантами обучением на ПМП. Аналитические отчеты о результатах опросов 2013 г., 2014 г. опубликованы⁴. Данные за 2016 г. публикуются в настоящей статье впервые.

В процессе опросов удалось выяснить субъективное восприятие иностранными магистрантами академических трудностей, связанных с уровнем владения русским языком. На вопрос «Насколько хорошо Вы владеете русским языком после обучения на программе ПМП?» ответы распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Самооценка компетенций по русскому языку магистрантами первого года обучения

Вопрос: «Насколько хорошо Вы владеете русским языком после обучения на программе предмагистерской подготовки?»	Ответы магистрантов (в % к общему числу ответов)		
	2013 г.	2014 г.	2016 г.
могу свободно общаться	20%	19%	13%
могу общаться, но сложно учиться	20%	27%	50%
знаю недостаточно для обучения	40%	27%	12%
не хватает знаний по профильным дисциплинам (высшей математике, физике...)	20%	27%	25%

Из приведенных данных можно сделать вывод, что за последние годы несколько увеличилась удовлетворенность магистрантов знанием и навыками общего владения русским языком, вместе с тем, в 2016 г. уменьшилась доля выпускников ПМП, которые могли свободно общаться на русском языке, увеличилось число респондентов, которые испытывали недостаточность владения русским языком для академических и профильных целей. Выход видится в расширении профильной языковой подготовки, в поиске особого языка предмагистерской программы по группам специализаций магистратуры.

Магистрантам в ходе опросов было предложено оценить по 10-балльной шкале академические трудности, с которыми они столкнулись на первом курсе магистратуры (табл. 2).

Таблица 2

Академические трудности магистрантов первого года обучения

Академические трудности	Оценка трудностей в баллах 0 баллов – не имею трудностей, 10 баллов – имею очень большие трудности		
	2013 г.	2014 г.	2016 г.
недостаточно знаю термины по предметам	6,5	7,6	6,0
недостаточная бакалаврская подготовка	6,3	5,6	6,0
трудно говорить на русском языке	5,6	4,6	6,0
трудно слушать и понимать преподавателя	5,3	4,8	4,5
трудно выполнять письменные задания	5,1	6,2	5,6
трудно читать учебники и учебные пособия	4,6	5,0	5,0
сложные климатические условия России	3,9	4,8	6,5
образовательная система России значительно отличается от системы образования в родной стране	3,6	3,7	3,5
нет учебных комнат для самостоятельной работы в общежитии	3,5	2,8	0
ничего не знаю об электронных пособиях ТПУ	2,6	4	1,0
не нравятся учебные пособия ТПУ	2,3	2,4	0
недостаточно электронных ресурсов	2,2	4,4	1,0
трудности с культурой страны	2,0	2,6	2,0
не нравятся преподаватели	1,9	2,2	0

Из сопоставления данных опросов можно сделать следующие выводы. Ни одна трудность не оценена магистрантами в 10 баллов. Максимально слушатели воспринимают трудности в интервале 6,5–7,6 баллов, что, по нашему мнению, свидетельствует о достаточно высоком уровне академической адаптации выпускников ПМП. Если судить по ответам, у магистрантов с каждым годом уменьшается количество трудностей в организации самостоятельной работы. Несколько возросли в 2016 г. трудности, связанные с говорением, выполнением письменных заданий. Вместе с тем, слушатели достаточно высоко оценивают свои образовательные достижения, которые были бы невозможны при слабом владении русским языком и другими академическими навыками. С докладами на конференциях выступают 100% участников опросов; с презентациями на выставках научных и творческих работ – 90%; с сообщениями в клубе русского языка – 60%; на круглых столах – 30%.

Увеличение трудностей у выпускников предмагистерской программы по отдельным аспектам первого года обучения в магистратуре объясняются следующими обстоятельствами. Во-первых, на предмагистерскую программу зачисляются слушатели, не владеющие русским языком, которым трудно освоить РКИ за несколько месяцев премагистерской подготовки. Необходимо продолжать обучение в достаточном объеме русскому языку, прежде всего РКИ для профессиональных целей, в магистратуре. С сентября 2016 г. дисциплина «Русский язык для профессионального обучения» включена в учебные планы магистратуры как обязательная.

Во-вторых, в последние годы расширяется специализация профильной подготовки в магистратуре, в учебных планах появляется много узкоспециальных дисциплин. Проблему можно решить, углубляя лингво-профильные модуляции в курсах русского языка и профильных дисциплин, разрабатывая специальные словари, словники по направлениям и профилям магистратуры.

По итогам анализа результатов проведенных опросов разрабатывается система мер по совершенствованию предмагистерской программы, повышению ее научно-методического уровня, осуществляется корректировка учебных планов и рабочих программ, разработка учебных пособий в современных форматах.

Примечания

¹ См.: *Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.* Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. 2013. №2. С. 84–89; *Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.* Программный подход в планировании и организации предмагистерской подготовки иностранных граждан в ТПУ // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: коллективная монография. Томск: изд-во ТПУ, 2013. С. 76–93; *Гузарова Н.И., Кашкан Г.В.* Предмагистерская подготовка иностранных граждан как фактор развития национального исследовательского университета магистерского типа // Международный научно-методический семинар «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории». Сборник материалов. ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова. 22 мая 2014 г. М.: Ред.-изд. Совет МОЦ МГУ, 2014. С. 13–18; *Гузарова Н.И., Кашкан Г.В.* Становление и развитие программы предмагистерской подготовки выпускников зарубежных университетов: из опыта Подготовительного отделения Томского политехнического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. М.: Академия естествознания, 2015. № 5. С. 660–665.; *Гузарова Н.И., Кашкан Г.В.* Измерение качества программы предмагистерской подготовки в Томском политехническом университете // Актуальные вопросы международной деятельности: сборник научно-методических трудов. Т. 2. СПб: Изд-во политехнического ун-та, 2016. С. 282–298.

² *Краснощечков В.В., Рудь В.Ю.* Проблемы развития программ предмагистерской подготовки иностранных студентов и пути их решения // Актуальные вопросы международной деятельности: сборник научно-методических трудов. Т. 2. СПб: Изд-во политехнического ун-та. 2016. С. 299–308.

³ *Краснощечков В.В., Рудь В.Ю.* Указ соч. С. 306.

⁴ *Гузарова Н.И., Кашкан Г.В.* Развитие системы мониторинга академической активности иностранных слушателей программы предмагистерской подготовки: из опыта Томского политехнического университета // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации: материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся 7 ноября 2014 года: в 2 т. Т. 2. М.: изд-во Перо, 2015. С. 20–26.

**Guzarova Nadezhda I.,
Kashkan Galina V.,
Vladimirova Tatyana L.,**
Tomsk Polytechnic University

PRE-MASTER'S TRAINING PROGRAM FOR FOREIGN ATTENDEES IN TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY: EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS

The article analyzes the experience of Tomsk Polytechnic University in the development and implementation of the program for the preparation of foreign bachelors for training on professional master's programs in Russian universi-

ties, reveals problems in the training attendees on the pre-master's program, proposals are made to improve the pre-master program.

Keywords: foreign attendees, pre-master training program, normative-legal basis for pre-master training, program-institutional approach to training foreign premasters, monitoring and pedagogical measurements of the results of pre-master training.

Гуляева Ирина Владимировна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
Jane.papaver@gmail.com

О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ВОСПРИЯТИЮ ЛЕКЦИЙ

Статья посвящена проблеме подготовки иностранных студентов к обучению на основном факультете. В статье говорится о трудностях, которые испытывают студенты 1 курса в процессе восприятия и понимания лекций; анализируются причины трудностей, высказывается мысль о необходимости совершенствования предвузовской подготовки за счет максимального расширения рецептивного словаря и развития аудитивных умений учащихся.

Ключевые слова: довузовский этап, трудности восприятия лекций, уровень владения языком, рецептивный словарь, аудитивные умения.

Главной целью преподавания русского языка иностранцам на довузовском этапе является подготовка иностранных учащихся к учебе на основном факультете. Достижению этой цели подчинены все составляющие учебного процесса – содержание и организация обучения, учебные материалы, работа преподавателя-русиста и преподавателя-предметника.

Вопросам подготовки иностранцев к обучению в российских вузах уделялось и уделяется много времени и внимания. Они нашли теоретико-лингвистическое и теоретико-методическое обоснование в докторских и кандидатских диссертациях, обсуждались и обсуждаются на научно-практических конференциях. Продолжает разрабатываться методика преподавания русского языка с учетом особенностей языка специальности и родного языка студентов, изданы пособия по обучению научной речи для студентов разных профилей, в системе занятий выделены специальные аудиторные часы.

И все же многие иностранные студенты с трудом справляются с программой обучения на первом курсе основного факультета, а часть иностранных студентов, по заявлениям преподавателей специальных дисциплин, совершенно не готова к изучению специальных предметов на основном факультете. Для таких студентов восьми-десяти месяцев предвузовской подготовки на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин оказывается недостаточно для более или менее удовлетворительного включения в учебный процесс.

Как показывает практика, первый курс и особенно первый семестр – это самое трудное для иностранных студентов время за весь период их обучения в вузе. Особые трудности они испытывают в процессе слушания лекционных курсов. Считается, что из всех видов учебной деятельности студента – работа на семинарском занятии, в лаборатории, сдача зачетов и экзаменов, аттестационные письменные тесты, самостоятельная работа с книгой, – наиболее значимым представляется слушание, понимание и запись лекций. Лекция – это основной и общепринятый метод обучения в российской высшей школе. Сегодня в связи с тенденцией увеличить удельный вес форм самостоятельной работы студентов, в том числе и за счет сокращения лекционных часов, значение каждой лекции и в образовательном, и в воспитательном отношении не снижается, а наоборот, возрастает.

Трудности иностранных учащихся в понимании лекций объясняются рядом причин. Они могут быть субъективными и объясняться индивидуальными особенностями учащихся, такими как невысокий общеобразовательный уровень, скромные способности, недостаточно развитая слуховая память, низкая мотивация к учению и другие. Причины трудностей могут иметь и объективный характер. Это прежде всего значительный разрыв между большим по объему и сложным по содержанию материалом лекционных курсов, который необходимо

усвоить уже в первом семестре, с одной стороны, и ограниченными возможностями иностранных студентов после предвузовской подготовки, с другой стороны. Приходится признать, что уровень их коммуникативной, общеобразовательной и предметной компетенции не соответствует требованиям учебного процесса на основном факультете.

Несоответствие между требованиями учебного процесса и возможностями студентов объясняется недостаточно высоким уровнем владения русским языком, его лексическими и грамматическими средствами. Так, в соответствии со Стандартом и Программой первого сертификационного уровня к концу обучения на подготовительном факультете словарный запас иностранца должен составлять 2300–2500 слов¹. Большая часть этого запаса – это общеупотребительная лексика, необходимая для общения в обиходно-бытовой сфере – в общежитии, в магазине, в поликлинике и в учебной сфере – в аудитории с одногруппниками и преподавателем, и только 25% словаря, примерно 500–550 слов, составляет общенаучная лексика.

Можно сказать, что одной из главных причин непонимания содержания лекций является ограниченный словарь студента. Для понимания лекций по разным предметам, которые читаются в первом семестре на основном факультете, требуется словарь, содержащий как общеупотребительную, так и профессиональную лексику, во много раз превышающий указанный минимум. Сколько и каких слов необходимо знать студенту, чтобы воспринимать лекции по предметам, которые читаются в первом семестре первого курса на инженерном факультете (специальность *Машиностроение*), такие как русский язык и культура речи, история, математика, информатика, физика, химия, введение в специальность, компьютерная графика?

Учебные планы первого семестра каждого факультета включают от восьми до одиннадцати учебных дисциплин. Так, студенты-филологи первого курса филологического факультета слушают лекции по следующим предметам: введение в языкознание, введение в литературоведение, современный русский язык (фонетика), русский язык и культура речи, античная литература, латинский язык, отечественная история, русское устное народное творчество, математика, информатика, культурология/социология.

Каждая учебная дисциплина имеет свою систему понятий и терминов, и каждый лектор, излагая научную информацию по своему предмету, использует большое количество слов общенаучной, узкоспециальной и терминологической лексики, в значительной части незнакомой иностранным студентам-первокурсникам. Это значит, что на этапе предвузовской подготовки, особенно во втором семестре, следует уделять большое внимание созданию обширного рецептивного словаря, необходимого для восприятия лекционного материала. Важное место в лексической работе с первых недель обучения должно занимать формирование потенциального словаря, основанного на знании словообразовательной структуры слова, корня слов и значений словообразовательных элементов – префиксов и суффиксов. Такие приемы работы, как анализ состава слова, группировка однокоренных лексических единиц, вырабатывают у иностранных студентов способность догадываться о значении большого количества новых, незнакомых слов.

Следует подчеркнуть, что все лексические единицы – слова и словосочетания должны вводиться устно. «По рекомендациям психологов и методистов, слуховое опережение предпочтительнее, чем введение новых языковых единиц через зрительный канал»². При слушании узнаются только те слова, которые звучали ранее, а слова, воспринятые только зрительно, могут быть неузнаваемы, например, такие, как пятерка [п'ит'оркь], темнота [т'имната], счет [щ'от] и подобные. Причина состоит в расхождении между звучанием и написанием. Это значит, что необходима постоянная тренировка в прослушивании слов.

Трудности понимания лекций объясняются также недостаточно высоким уровнем развития аудитивных умений. Аудирование как способность одновременно воспринимать и понимать звучащую речь представляет собой сложный процесс. По мнению психологов и методистов, это самый трудный вид речевой деятельности вообще, речевой деятельности на неродном языке в особенности. Способность понимать иноязычную устную речь в условиях

реального общения вырабатывается и совершенствуется только в результате «обильного слушания» – специально организованной длительной тренировки. Для развития аудитивных умений разработаны системы специальных устных упражнений, которые направлены на снятие фонетических, лексических и грамматических трудностей восприятия звучащего текста и формирование механизмов аудирования. Такие упражнения рекомендуется проводить параллельно на каждом аудиторном занятии.

Целью аудирования является понимание не отдельных слов и предложений, а содержания целостного связного текста. Обучать пониманию звучащего текста, в том числе лекции, можно только на материале текста. Традиционной формой обучения устной и письменной речи является изложение – устное или письменное воспроизведение прослушанного текста³. Сначала учащийся должен прослушать текст и понять его содержание, выделить главное, опустить детали, запомнить последовательность событий и т.д. Степень понимания звучащего текста проверяется с помощью вопросов, краткого или полного пересказа (устное изложение), развернутого плана в письменной форме, письменного изложения. Можно сказать, что только изложение учит понимать текст как целостное по содержанию речевое произведение и таким образом развивать и совершенствовать аудитивные умения студентов, необходимые для восприятия лекций. Эта работа должна проводиться регулярно на постоянно усложняющемся языковом, речевом и текстовом материале.

Примечания

¹ Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2010.

² Саенко Л.П., Дубинская Е.В. Проблема обучения студентов-иностранцев подготовительных факультетов записи лекций и возможные пути ее решения (инженерный профиль) // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность. М., 2005.

³ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов.

Gulyaeva Irina Vladimirovna,
Peoples' friendship university of Russia

ON THE PREPARATION OF STUDENTS FOR THE PERCEPTION OF LECTURES

The article is devoted to the problem of preparing foreign students for study at the main faculty. The article describes the difficulties experienced by the 1st year students in the process of perception and understanding of lectures; the reasons for the difficulties are analyzed, the idea of the need to improve the pre-university training by maximizing the receptive vocabulary and developing students' listening skills is advanced.

Keywords: pre-university stage, the difficulty of listening to lectures, language proficiency, receptive dictionary, auditory skills.

Гусева Елена Ивановна,
Мариупольский государственный университет, Украина,
elinaguseva@mail.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК-ПРАКТИКУМ В СИСТЕМЕ СТАЦИОНАРНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Электронный практикум «Синтаксис сложного предложения» задуман как приложение к базовому учебнику современного русского языка. Одна из заявленных задач учебного пособия – облегчить иностранным студентам-филологам переход от основного к продвинутому этапу изучения русского языка (при совместном обучении с русскоговорящими студентами). Модульно-сетевая организация пособия обусловлена личностно ориентированным подходом к обучению, а также необходимостью разработки дистанционного учебного курса.

Ключевые слова: электронный учебник, синтаксис, сложное предложение, дистанционный курс.

Электронные учебники открывают новые возможности построения практического курса русского языка и его отдельных модулей. Разрабатываемое электронное пособие «Синтаксис сложного предложения» задумано как практическое приложение к базовому учебнику современного русского языка¹. Оно предназначено для практических занятий по синтаксису и может быть использовано в самостоятельной учебной деятельности студентов. Одна из заявленных задач учебного пособия – облегчить иностранным студентам-филологам переход от основного к продвинутому этапу изучения русского языка (при совместном обучении с русскоговорящими студентами). Его модульно-сетевая организация обусловлена личностно ориентированным подходом к обучению, а также необходимостью разработки и внедрения дистанционного учебного курса. В частности, пособие включает многоцелевой модуль контроля, в котором тестирование билингвов предусматривает задания по переводу, упражнения с элементами сопоставительного анализа.

Уже на начальном этапе обучения студенты-иностранцы усваивают основные синтаксические конструкции. Например, в учебнике «Русский язык для всех» вводятся такие синтаксические структуры, как СПП с придаточным причины, времени, условия²:

Он не отвечает, потому что (он) не понимает по-русски (Урок № 6).

Когда жена пришла домой, она приготовила обед (Урок № 12).

Если будет хорошая погода, мы пойдем в парк (Урок № 15).

А также СПП с присловной связью. С придаточными определительными:

Я вижу Виктора, который живет в квартире № 8 (Урок № 10).

Вера, которую вы видите, идет в магазин (Урок № 15).

И с изъяснительными придаточными частями:

Олег рассказал нам, как строили Академгородок (Урок № 12).

Отец хочет, чтобы сын учился в университете (Урок № 18) (С. 303).

Данные конструкции являются хорошей основой для повторения, они могут быть использованы в упражнениях, предполагающих трансформацию СП, могут быть включены в примеры синтаксической синонимии:

Я попросил Антона, чтобы он помог мне (Урок № 31).

Я попросил Антона помочь мне.

Антон рассказал мне об институте, построенном в Академгородке (Урок № 39).

Антон рассказал мне об институте, который был построен в Академгородке.

Вы хорошо знаете мальчика, играющего во дворе (Урок № 38) (С. 304).

Вы хорошо знаете мальчика, который играет во дворе.

Синтаксическая трансформация является одним из приемов, направленных на закрепление понятия синтаксической синонимии, в качестве вспомогательных используются также прием перевода и сопоставительный анализ предложений – межъязыковых синтаксических синонимов. Целесообразность обращения к понятию синонимии синтаксических конструкций обусловлена несколькими факторами, в том числе и психологического характера. По нашим наблюдениям, маленькие дети овладевают навыком варьирования синонимов не сразу; так, в двуязычной среде они воспринимают язык общения как единый, но соотносят межъязыковые слова-синонимы с разными предметными ситуациями, т.е. не варьируют их, а употребляют каждый в своем вербально-ситуативном контексте. Кроме того, в отличие от лексических значений, синтаксическая семантика даже у людей, владеющих языком в полной мере, часто остается на задворках языкового сознания. Учащиеся в первую очередь обращают внимание на лексический состав предложения, им сложнее увидеть грамматические (синтаксические) различия, выделить (и осознать) те или иные грамматические значения. Исключения составляют синтаксические единицы с сильной (доминирующей) семантикой союзов. Как, например, в структурах ССП: *То пройдет, то перестанет. Я не то чтобы смеялся, я по небу летал.* В первом примере синтаксическая семантика подавляет лексическую, во втором – во многом определяет содержание предложения, нейтрализуя различия в значении слов «смеяться» и «летать» и продуцируя контекстное значение ‘степень радости, счастья’.

Продуктивный прием концентрации внимания на синтаксической семантике – использование клишированных конструкций, в частности, тех предложений, которые уже усвоены студентами. Уместен, на наш взгляд, и прием ритмизации. В качестве примеров можно брать удобные для запоминания рифмованные высказывания:

Там, где сейчас дожди идут, снега дороги заметут.

Предложения-клише используются для запоминания как базовых, так и трансформированных синтаксических схем:

Там, где снега дороги замели, где степи растянулись в полземли.

Там, где снега дороги замели и степи растянулись в полземли.

Благодаря тождеству лексических единиц, лексическая семантика не довлеет, не отвлекает внимание, что позволяет сконцентрировать его на синтаксическом строении фразы и значениях грамматических форм.

Синтаксический анализ усложненных СП – обязательная часть практических занятий, однако даже у студентов-филологов с ним связаны определенные сложности, в частности, затруднения при построении структурных схем, в выявлении логических связей предикативных единиц (ПЕ), входящих в состав СП. Их преодоление особенно актуально для студентов-филологов, изучающих русский как иностранный. Нелинейные технологии, «технологии мягкой структуры на ключевых словах», позволяют упростить учебные действия. Так, например, упрощается выполнение логических, или логико-синтаксических операций, основанных на принципе генеративной (трансформационной) грамматики – порождение сложных структур из простых и свертывание усложненной в исходную ядерную. Электронное пособие позволяет легко и эффективно выполнить учебное действие, условно названное нами «Собрать матрешку». Последовательно собирая матрешку, т.е. пряча (исключая) те дополнительные части, которые затемняют логические отношения, сворачиваем сложную структуру до заданного уровня, или доводим синтаксический синтез до необходимого предела. При этом целью анализа и его пределом может быть не абстрактная схема, а конкретное высказывание – результат свертывания усложненной структуры в исходную. Иными словами, предельный уровень анализа и степень дискретности зависят от определяемых задач или связанных с ним дополнительных заданий. Как правило, таким пределом является минимальная конструкция СП, состоящая из двух предикативных единиц:

Если бы я был царь, я бы издал закон, что писатель, который употребит слово, значения которого он не может объяснить, лишается права писать и получает 100 ударов розог. Л. Н. Толстой

...я бы издал закон, что писатель, который употребит слово, значения которого он не может объяснить, лишается права писать и получает 100 ударов розог.

...я бы издал закон, что писатель, который употребит слово, ...лишается права писать и получает 100 ударов розог.

...я бы издал закон, что писатель, ...лишается права писать и получает 100 ударов розог.

Механизмы навигации электронного пособия (гипертекст, всплывающие окна и т.п.) предоставляют новые возможности решения задач анализа сложных синтаксических структур; с помощью различных опций можно наглядно и разнообразно представить самые сложные структурные схемы.

В пособии предусмотрена система упражнений, направленных на изучение синтаксических структур с асимметрией логического и грамматического, а также разных типов «неполных» предложений – от моносубъектных СП до контаминированных структур сложного предложения.

В частности, предложений переходного типа (от простого к сложному):

Он был моим верным и добрым другом.

Моносубъектных сложных предложений:

Он был и остался моим другом.

При этом отнесение моносубъектных предложений к простым или сложным структурам может решаться на уровне конкретного высказывания.

Прикомпаративных предложений:

«Нет надежнее друга, чем он». «Он сказал больше, чем хотел». «Он сказал больше, чем от него ждали».

Контаминированные структуры классифицируются по формальным показателям.

ССП:

Там ветер по морю гулял и волны бились о причал.

СПП с однородными придаточными:

Там, где идут дожди, где снега заметают дороги.

*Там, где идут дожди **и** снега заметают дороги.*

СПП с общей придаточной частью:

И невозможное возможно, дорога долгая легка, когда блеснет в дали дорожной мгновенный взор из-под платка... (А. Блок)

Нелинейные технологии эффективны при анализе не только многокомпонентных сложных предложений с формальными показателями контаминации, но и усложненных структур с семантической контаминацией. В частности, местоименно-союзных соотносительных СПП с синкретизмом значений образа действия, степени и следствия:

Мы так спешили, что сели в поезд, не зная, в каком направлении он идет.

Анализ усложненных структур, в том числе рассмотрение спорных и противоречивых случаев, развивают умение мыслить не шаблонно и дифференцированно подходить к использованию известных алгоритмов и приемов синтаксического анализа. Одна из возможных ошибок – распространение того или иного приема на все структуры сложного предложения. Например, выделение структурно-смысловых блоков уместно в структурных схемах сложных предложений с разными видами связи, но избыточно, а иногда и ошибочно, при построении схем СПП, в которых логику диктует главная часть. Известный и эффективный прием постановки вопросов «К чему относится? Чем присоединяется? На какой вопрос отвечает?» также нуждается в уточнении: порядок следования и значимость вопросов может быть разной в предложениях с присловной и присоставной связью. Присловная связь повышает статус вопроса «К чему относится?», при ней доминирует семантика опорного слова и полностью или частично нейтрализуется семантика союза или союзного слова: «*Вот дом, в котором прошло мое детство – Вот дом, где прошло мое детство*». Понятие опорное (контактное) слово вводится при анализе предложений с определительными и изъяснительными отношениями, для них характер опорного слова является основным дифференцирующим признаком.

Задания на асимметрию логического и грамматического, как и анализ других типов сложных предложений, предполагают использование приемов трансформации, замещения, преобразований глубинных структур (экспликация опущенного и т.п.), замены синтаксических единиц синонимическими структурами. Электронные учебники позволяют упростить учебные действия, предложить новые алгоритмы синтаксического анализа, предоставляют широкие возможности лингвистического тренинга. Гипертекстовые технологии, с их возможностями перехода от одного узла к другому по ключевым словам, с возможностями включения визуальной информации, способствуют достижению главных учебных целей – освоению синтаксической теории и выработке навыков логического и формального анализа синтаксических структур.

Примечания

¹ *Бабайцева В.В.* Синтаксис // Современный русский язык: учебник для студентов пед. институтов по специальности «Русский язык и литература». / Под ред. Е. И. Дибровой. М.: Академия, 2001. 249 с.

² *Степанова Е.М., Иевлева З.Н., Трушина Л.Б. и др.* Русский язык для всех: учебник / под ред. В.Г. Костомарова. Изд. 12-е. М.: Русский язык, 1988. 304 с.

ELECTRONIC TEXTBOOK IN THE SYSTEM OF STATIONARY AND DISTANCE LEARNING

The electronic training manual «The Syntax of a Complex Sentence» was conceived as an appendix to the basic textbook of the modern Russian language. One of its objectives is to facilitate the transition of foreign students-philologists to the advanced stage of studying (with joint instruction with Russian-speaking students). Modular-network organization of the manual is determined by a person-oriented approach to learning, as well as the need to develop a distance learning course.

Keywords: Electronic textbook, syntax, complex sentence, distance course.

**Данилевская Татьяна Александровна,
Кожевникова Елена Владиславовна,
Олейникова Ольга Николаевна,
Трубчанинова Маргарита Евгеньевна,**
Воронежский государственный университет, Россия,
danilevskaya@interedu.vsu.ru, kozhevnikova@interedu.vsu.ru,
oleynikova@interedu.vsu.ru, trubchaninova@interedu.vsu.ru

СИСТЕМА КООРДИНАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ НА КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ИМО ВГУ

В статье рассматриваются основные направления координации учебной работы русистов, преподающих различные предметы в группах китайговорящих учащихся из Центрального университета национальностей (г. Пекин, КНР): общее владение языком, язык СМИ, язык делового общения, спецкурсы. Особое внимание уделяется способам представления учебного материала в рамках отдельной учебной дисциплины, обуславливающим его распределение между отдельными учебными курсами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аспектное обучение, включенная форма обучения, спецкурс.

За семь лет сотрудничества Воронежского государственного университета (далее – ВГУ) и Центрального университета национальностей (中央民族大学, Китай, г. Пекин) удалось согласовать учебные планы стажировки в России с учебными планами китайского вуза. Поскольку во всех китайских вузах предпочтение отдается аспектному обучению будущих переводчиков, то и в ВГУ языковая подготовка стажеров осуществляется по аспектам: чтение, грамматика, письмо, аудирование и говорение. Кроме того, в соответствии с учебными планами по русскому языку третьего курса китайских вузов обязательными являются спецкурсы по русскому языку в сфере делового общения и в СМИ. На выпускном госэкзамене (тест 8-ого уровня китайской государственной системы тестирования) на материале текстов СМИ проводится тестирование по аудированию, а на материале текстов спецкурса «Русский язык в сфере делового общения» – тестирование по чтению. Дисциплиной, подготовленной на кафедре русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института международного образования ВГУ (далее – ИМО), является спецкурс «Языки и культура народов России», продолжающий преподавание «Лингвострановедения». За этот период были выработаны, во-первых, общая типология заданий по каждому предмету, во-вторых, единая шкала оценок. Рассмотрим, как создается единая учебная среда на занятиях по названным дисциплинам.

Обучение владению лексикой и грамматикой. Стажеры из вуза партнера, приезжая в Россию, владеют РКИ на уровне, как правило, между В1 и В2; многие из них желают сдать, и по окончании стажировки сдают, тест общего владения РКИ уровня В2. В учебный план

спецкурса «Русский язык в сфере делового общения» входит изучение паронимии, явления традиционно трудного не только в китайской, но и в любой иностранной аудитории. Так, изучая структуру делового письма, учащиеся осваивают такие паронимы, как, например, *адресат* и *адресант*; изучая функциональные стили – паронимы *деловитый*, *деловой*, *дельный*, *деляческий*. В итоговый тест входит задание, проверяющие усвоение стажерами лексической сочетаемости русских слов (например, *исполнительный / исполнительский – директор / ма-стерство*; *представительный / представительский – машина / мужчина*; *длинный / дли-тельный – статья / отношения*; *гарантийный / гарантированный – срок / письмо / компен-сация*; *дипломатичный / дипломатический – ответ / прием*; *эффектная / эффективная – помощь / женщина*; *энергичный / энергетический – удар / танец* и др.). В процессе изучения спецкурса «Языки и культура народов России» стажеры усваивают паронимы: *казак – казах*; *казачка – казашка*; *горный – горский*; *водный – водяной*; *мирный – мировой – мирской* и др.

Обучение говорению. На занятиях по спецкурсу «Языки и культура народов России» формируются речевые навыки и умения на более высоком уровне, чем в процессе изучения спецкурса «Лингвострановедение». Данный спецкурс предполагает обучение как подготовленному, так и неподготовленному монологу. Студенты сами готовят выступление (именно как монологическое высказывание) на определенные темы, с которыми затем выступают на различных студенческих конференциях, например: «Студенческая наука как ресурс инновационного потенциала развития»¹, которая проводится ежегодно в ВГУ на базе ИМО. Приведем некоторые темы докладов, прозвучавших на VI международной научной конференции 2017 года: «Традиции и обычаи казахов», «Традиции и обычаи народов хуэй», «Монгольская культура в Китае», «Уйгуры в Китае», «История, культура и традиции хуэйцзу» и др.²

В процессе преподавания спецкурсов «Лингвострановедение» и «Языки и культура народов России» ведется обучение корректному ведению беседы с использованием определенных речевых клише, свойственных профессиональному общению и научному стилю, используемых образованными и культурными носителями русского языка: «*хочу обратить ваше внимание на...*», «*не могу не согласиться с...*», «*сложно согласиться с...*», «*в продол-жение мысли...*», «*подводя итоги нашей беседы...*» и др.

На занятиях как по общему владению языком, так и по спецкурсу «Русский язык в сфе-ре делового общения» студенты усваивают языковые средства, необходимые для поддержа-ния диалога, учатся употреблять речевые конструкции, соответствующие конвенциональным нормам русского телефонного этикета: «*Вы не скажете...*», «*Не могли бы вы сказать...*», «*Уточните, пожалуйста, ...*», «*К кому следует обратиться?*» и др.).

Обучение письму. На занятиях по «Лингвострановедению» в аудитории читаются не-большие лекции, содержащие теоретические сведения о его основных понятиях, об уровнях языковой личности, о русской паремии, ономастике, о лингвострановедческом комментиро-вании устаревшей лексики, о типах текста (прагматичные, проективные, прецедентные), о подтексте и затексте и т.д.

Обучение письму в курсе «Языки и культура народов России» также предполагает за-пись небольших лекций по его темам. Одним из итогов изучения этого курса является само-стоятельная подготовка учащихся письменной работы на выбранную стажером и согласо-ванную с преподавателем тему.

Обучение чтению. Как и в практике преподавания общего владения языком, в спец-курсах «Лингвострановедение» и «Языки и культура народов России» при обучении чтению используются общепринятые приемы: составление плана текста, поиск главной информации, содержащейся в тексте; определение новой для обучающихся информации; выявление грам-матических средств, используемых в тексте; выполнение заданий на соответствие представ-ленного высказывания информации текста; выполнение заданий на выбор правильного отве-та на фоне двух-трех дистракторов и др.

В рамках курса языка делового общения учащиеся знакомятся с текстами официально-делового стиля и разными его подстилями (в основном с обиходно-деловым на материале

внутренней и внешней деловой переписки, текстов визиток, личных документов – анкеты, резюме, автобиографии) и публицистического стиля. Так, в учебных материалах, подготовленных кафедрой, содержатся неадаптированные рекламные тексты о различных торговых марках – чае «Lipton», китайских автомобилях «Chery», воронежском молочном производителе «Вкуснотеево» с послетекстовыми заданиями тестового типа.

Обучение аудированию. Поскольку аудирование относится к числу наибольших трудностей для китаеговорящих учащихся, этому аспекту уделяется особое внимание. При обучении общему владению языком и на занятиях по спецкурсу «Язык СМИ» стажерам предлагаются аутентичные фрагменты радионовостей и видеосюжеты, прослушиванию / просмотру которых предшествует чтение текстов, содержащих определенные грамматические конструкции, тематически связанные с изучаемым лексическим материалом, и выполнение предтекстовых и послетекстовых упражнений и заданий. Например, задания, направленные на развитие навыков чтения имен собственных; задания на соотнесение графического и звукового облика слова-наименования, отдельных фрагментов видеоряда и элементов списка слов (задания типа «Установите соответствия», «Сделайте подписи к следующим фотографиям»); задания на обобщение полученной информации (задания типа «Распределите слова по группам», «Дополните список»); упражнения, направленные на развитие навыков слово- и формообразования, употребления грамматических форм в различных контекстах³ и др. В процессе преподавания спецкурсов «Лингвострановедение» и «Языки и культура народов России» не ставится собственно задача обучения аудированию. В диалоге между преподавателем и обучаемыми навыки аудирования, полученные на уроках по практике речи, совершенствуются, контролируются.



Рис. 1. Видеоурок «Образование в России»

Методическое обеспечение учебного процесса и формы работы. В первые годы обучения китаеговорящих стажеров в ИМО ВГУ, когда отсутствовали учебные пособия, адресованные этому контингенту учащихся, одной из немногих форм представления учебного материала была презентация. В настоящее время арсенал средств, с помощью которых ведется обучение китаеговорящих стажеров, значительно расширился как за счет методических разработок и учебных пособий⁴, так и за счет возможностей, предоставляемых информационно-коммуникационными технологиями. Особая роль в этом отводится учебно-тестовой системе ИМО ВГУ, с помощью которой контролируются знания по лексике, грамматике и чтению.

Учащиеся также создают презентации. В начале каждого спецкурса стажеры выбирают одну из предложенных тем в соответствии со своими интересами и готовят презентации, состоящие из 10–15 кадров с комментариями на русском языке. На каждом уроке демонстрируются не более двух презентаций. В самостоятельном публичном выступлении оцениваются содержание, лексика, грамматика и визуальный ряд подготовленных презентаций. Составление презентации используется для развития такого навыка, как самостоятельный отбор материала, а также навыка закрепления и активизации новой лексики.

Одним из ярких примеров успешной координации учебной работы на кафедре русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО ВГУ стал видеоурок, являющийся составной частью Международного проекта «Русский язык – территория образования», реализованного на базе Шаньдунского университета (1–2.12.16, КНР, г. Цзинань) и поддержанного грантом федеральной целевой программы Министерства образования и науки Российской Федерации «Русский язык» на 2016–2020 гг.⁵

Таким образом, преподаватели-русисты координируют свою работу в группах китайговорящих стажеров как на содержательном уровне, так и на уровне форм контроля и способов представления учебного материала.

Примечания

¹ Международная конференция собрала в ВГУ иностранных студентов Воронежа и Элисты [Электронный ресурс] // Воронежский государственный университет: [сайт]. [Воронеж, 2017]. URL: <http://www.vsu.ru/news/feed/2017/05/8451> (дата обращения: 14.09.2017).

² Программа VI международной научной студенческой конференции «Студенческая наука как ресурс инновационного потенциала развития» [Электронный ресурс] // Институт международного образования ВГУ. Официальная страница ИМО ВГУ в ВКонтакте: [сайт]. [Воронеж, 2017]. URL: https://vk.com/doc226347588_445449766?hash=a1dc305edc6517e43b&dl=bff1a863b11a2092ed (дата обращения: 14.09.2017).

³ *Кожевникова Е.В.* Обучение иностранных учащихся аудированию // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе: материалы Третьей международной научно-методической конференции (Москва, 19-20 февр. 2014 г.). М., 2014. С. 268–270.

⁴ *Данилевская Т.А., Трубчанинова М.Е.* Десять уроков делового языка: цели, задачи, структура пособия // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы международной конференции: материалы V конгресса РОПРЯЛ. СПб, 2016. Вып 5. С. 1764–1767; *Кожевникова Е.В.* Проект учебно-методического комплекса «Русский язык в общественно-политической сфере общения» // Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник статей. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2016. Вып. 19. С. 16–22; *Скороходов Л.Ю., Хорохордина О.В.* Окно в Россию: учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа: [в 2 ч.]. 4-е изд. СПб: Златоуст, 2015. Ч. 1. 2015. 189 с.; Ч. 2. 2010. 261 с.

⁵ «Русский язык – территория образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://interedu.vsu.ru/index.php/ru/28-odinochnye-stati/76-russkij-yazyk-territoriya-obrazovaniya> (дата обращения: 06.09.17).

**Tatyana A. Danilevskaya,
Elena V. Kozhevnikova,
Olga N. Oleynikova,
Marina E. Trubchaninova,**
Voronezh State University, Russia

THE SYSTEM OF COORDINATION OF ACADEMIC WORK AT THE DEPARTMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS OF THE IMO VSU

The main directions of educational work coordination of Russianist's, teaching various subjects in groups of Chinese speaking students from the Central University of Nationalities (Beijing, China): general language skills, language of the media, language of business communication, special courses are considered. Particular attention is paid to

the ways of educational material presenting within an academic discipline, since they determine its distribution between separate courses.

Keywords: Russian as a foreign language, aspect-based learning, educational form which includes student exchanges, special course.

**Данилевская Татьяна Александровна,
Трубчанинова Маргарита Евгеньевна,**
Воронежский государственный университет, Россия,
danilevskaya@interedu.vsu.ru, trubchaninova@interedu.vsu.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВИДЕОПРОЕКТА (НА ПРИМЕРЕ ВИДЕОУРОКА И ВИДЕОДОКЛАДОВ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «РУССКИЙ ЯЗЫК – ТЕРРИТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»)

В статье рассматриваются особенности методического обеспечения видеопрокта, реализованного в рамках международного проекта «Русский язык – территория образования» (1–2.12.16, КНР, г. Цзинань), представившего российское образование китайским абитуриентам. Описаны видеодоклады и демонстрационное занятие по РКИ. Высказывается мнение о необходимости обновления содержания таких методических терминов, как учебное кино, телеурок, кинофильм, видеофильм, АВСО в связи с визуальным поворотом, затронувшим способы восприятия современного поколения обучающихся.

Ключевые слова: видеурок, видеодоклад, презентация, русский язык как иностранный, визуальные средства обучения.

В работах западных философов и медиатеоретиков (ср.: М. Фуко, Ф. Джеймисона, Л. Мановича) закат текстовой эпохи и торжество визуальности называют визуальным поворотом. Для процесса обучения это означает, что в аудитории встречаются «цифровой иммигрант» из текстовой эпохи – преподаватель и «цифровые аборигены» из визуальной эры – студенты. Для восприятия миллениалов характерны такие черты, как небольшой диапазон внимания, нелинейность восприятия (так называемое клиповое мышление), возросшая способность к многозадачности, ценностный сдвиг в отношении к тексту (текст как инструкция к действию)¹.

Как и подготовка преподавателей к новым реалиям, так и методическая терминология с трудом успевает за новыми технологиями (ср.: ТСО – диктофон, кассетный плеер, магнитола, магнитофон, мобильный телефон, наушники, проигрыватель (грампластинок, компакт-дисков), радиоприемник, АВСО – карточки, рисунки, таблицы, схемы, репродукции произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы)². Сейчас все это заменил компьютер. Теряют актуальность традиционные бумажные средства наглядности: карточки, рисунки, таблицы, схемы, репродукции произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы вытесняются картинкой на экране монитора³.

Особенно явной нетранспортабельность наглядных материалов становится при подготовке проекта, который должен быть представлен за рубежом. Международный проект «Русский язык – территория образования», поддержанный грантом федеральной целевой программы Министерства образования и науки Российской Федерации «Русский язык» на 2016–2020 гг., был реализован на базе Шаньдунского университета (1–2.12.16, КНР, г. Цзинань). Шаньдун – это провинция на востоке Китая, родина Конфуция и лауреата Нобелевской премии писателя Мо Яня; административный центр – город Цзинань. Шаньдунский университет – один из самых старых, престижных и известных университетов в Китае, внесен в список самых престижных университетов КНР.

Целью презентационного мероприятия «Русский язык – территория образования» было представление российского образования китайским абитуриентам (поступающим как на первый курс, так и на другие ступени высшего образования). Были запланированы следующие

мероприятия: выставка-презентация системы высшего образования Российской Федерации, научно-методическая конференция с онлайн-включением из Воронежского госуниверситета, демонстрационное занятие РКИ, презентация интерактивной обучающей системы «Русский виртуальный класс» и основанного на ней дистанционного курса «Говорим по-русски», свободные дискуссии.

Во время подготовки к столь интенсивной (двухдневной!) программе было решено создать возможность заочного участия для как можно большего количества преподавателей ИМО ВГУ. Заочное участие было организовано в виде видеодокладов и видеоурока.

Таким образом, в рамках презентационного мероприятия был создан видеопроект, в который входят видеоурок, видеодоклады и мини-ролики.

Видеоурок, состоящий из пяти эпизодов на тему «Образование в России», подготовили преподаватели кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО ВГУ. Он включал в себя следующие части: «Фонетическая разминка» в игровой форме, «Грамматика. Повторение активных причастий настоящего времени», «Говорение. Выражение мнения», «Письмо. Составление письма с опорой на прочитанный текст», «Контроль. Учебно-тестовая система ИМО ВГУ».

Каждая часть урока (после обработки, монтажа, вставки заглавных титров) длится не более 12 минут, а весь урок – около часа. Этапами, предшествующими собственно съемке урока, были: составление подробнейшего плана каждой части урока (так как длительность съемки не сильно превышала длительность, был всего один дубль) с детальной проработкой каждого задания, перевод новых слов (для части «Письмо») для быстрого предъявления их на экране и экономии времени. После съемки осуществлялся перевод визитных карточек преподавателей, в которых рассказывается об их научных и методических интересах, опыте работы и т. п.

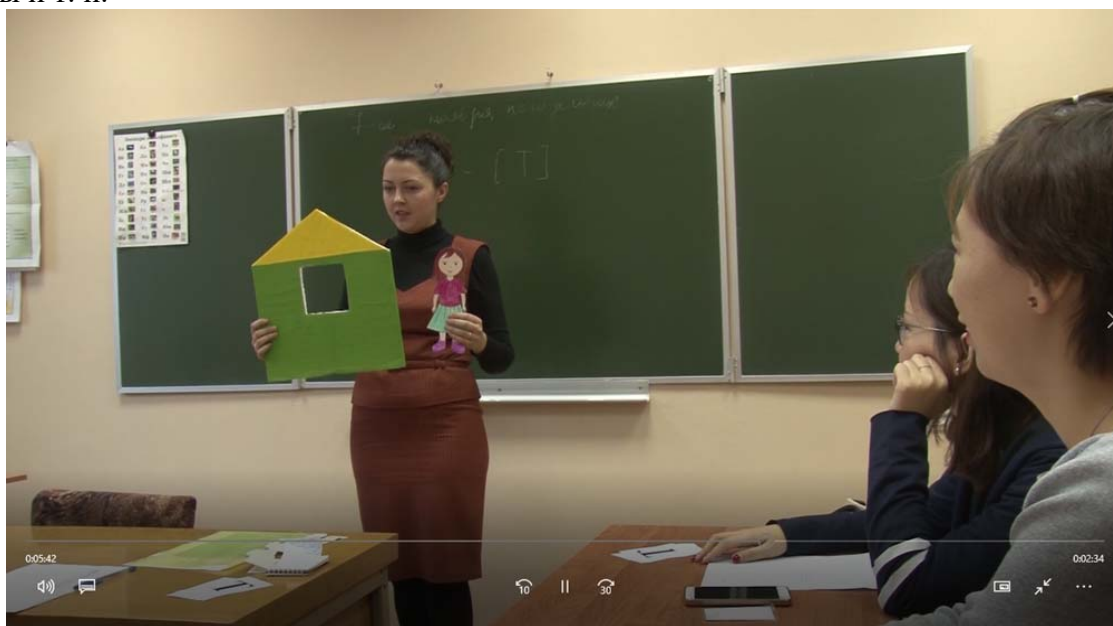


Рис. 1. Фонетическая разминка. «Тома дома?»

Документация реального открытого урока, проведенного пятью преподавателями без какой-либо подготовки-«репетиции» с группой, показавшая живой практический опыт работы китаегворящим коллегам и будущим коллегам, студентами Шаньдунского университета, была высоко оценена аудиторией.

Вторым элементом видеопроекта были видеодоклады. Видеодоклады в ходе конференционной части чередовались с выступлением очных участников. Особенностью формата видеодоклада является то, что он делается перед другой аудиторией или вовсе записывается в студии, а предъявляется профессиональному сообществу. Были записаны три доклада: доклад доц. Олейниковой О.Н. «Курс “Языки и культура народов России” в подготовке стаже-

ров», доклад доц. Трубчаниновой М. Е. «Урок, погруженный в жизнь», ст. преп. Ореховой Е.Е. «Самостоятельная исследовательская деятельность как компонент иноязычного обучения». К числу достоинств докладов можно отнести их доступность и рекреативность: доклады полностью субтитрованы переводом на китайский, поэтому научная речь была понятна китайской аудитории с разным уровнем владения РКИ; инкорпорирование мультимедийных элементов сделало изложенную в них информацию увлекательной и вызвало у слушателей эстетическую и эмоциональную эмпатию. Так, включение в доклад доц. Трубчаниновой М.Е. «Урок, погруженный в жизнь» наряду с презентацией, посвященной переводу на русский язык китайского шлягера «贝加尔湖畔»⁴, и видеозаписи, на которой китаеговорящие стажеры исполняют на русском и китайском языках эту суперпопулярную в Китае лирическую песню об утраченной любви, вызвало у слушателей не только живой интерес, но и желание подпеть.

Третьим элементом видеопрокта являются мини-ролики, снятые для демонстрации внеучебной активности китайских стажеров. Эти ролики демонстрировались между докладами и были своеобразной паузой между докладами, создавали «русскую атмосферу» в том числе и благодаря использованной в них музыке (Д.Д. Шостаковича и И.Ф. Стравинского).



Рис. 2. Стажеры исполняют на русском языке китайскую песню о Байкале на сцене Концертного зала ВГУ

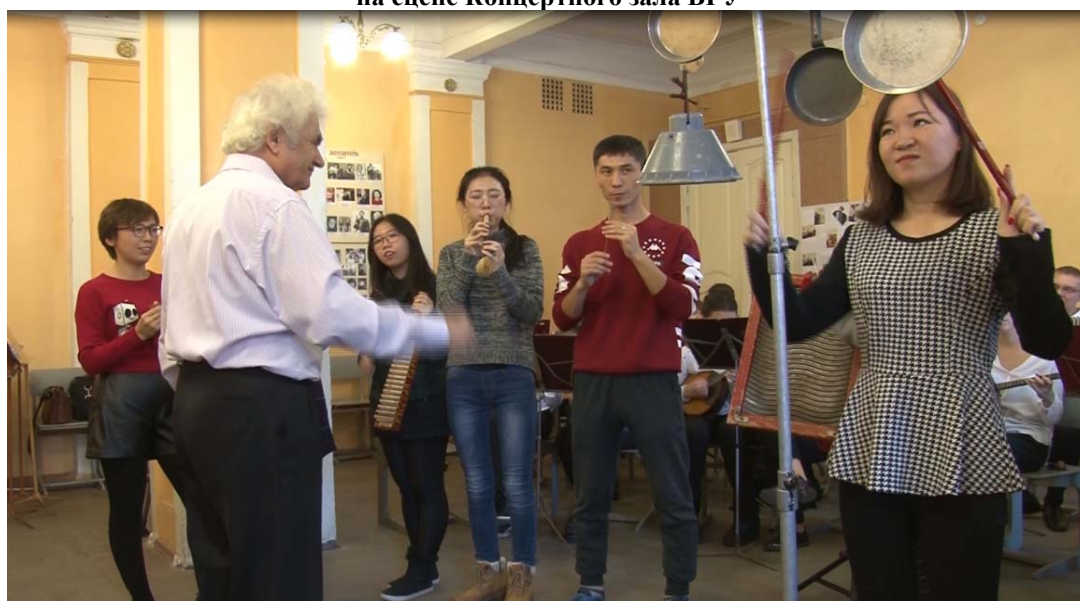


Рис. 3. Стажеры на репетиции оркестра народных инструментов под управлением заслуженного деятеля искусств РФ Михаила Ефименко

В роликах запечатлены визит в детскую художественную школу, посещение репетиции молодежного симфонического оркестра и репетиции ансамбля народных инструментов, посещение музея народной культуры и этнографии при филологическом факультете ВГУ и чаепитие, сопровождаемое русско-китайскими пословицами о чайных традициях, поход в Театр юного зрителя на «Каштанку», танцы во время фольклорной вечерки ансамбля «Терем», посещение художественного музея... Куда только не ходил с нами оператор!

Описанные составляющие видеопрокта (видеоурок, видеодоклады и мини-ролики) представляют собой удобную форму дистанционного представления информации, позволяющую обратиться к аудитории, находящейся далеко за пределами Российской Федерации.

Использование видеопрокта «Русский язык – территория образования» в презентации вуза позволило создать полное и представление об учебном процессе и внеучебных мероприятиях, что в результате привело к подписанию договоров с китайскими высшими и средними учебными заведениями⁵.

Примечания

¹ Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // Два продолжения: [сайт]. [2010]. URL: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm (дата обращения: 14.09.2017).

² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

³ 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. 56–59.

⁴ Чжан Хунбо, Ян Пин. Гидроним «Байкал» в китайском музыкальном нарративе (на материале песни «贝加尔湖畔») // Программа Всероссийских литературно-философских чтений «Человек и гуманистические ценности современной цивилизации». Воронеж, 2016. С. 11.

⁵ Визит делегации Шаньдунского университета путей сообщения в ВГУ [Электронный ресурс] // Воронежский государственный университет: [сайт]. [Воронеж, 2017]. URL: <https://www.vsu.ru/spec/news/feed/2017/06/8539> (дата обращения: 14.09.2017).

**Tatyana A. Danilevskaya,
Margarita E. Trubchaninova,**
Voronezh State University, Russia

METHODICAL SUPPORT OF THE VIDEO PROJECT (BASED ON THE EXAMPLES OF VIDEO LESSON AND VIDEO REPORTS OF THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROJECT «RUSSIAN LANGUAGE – THE TERRITORY OF EDUCATION»)

In the article features of methodical support of the video project realized within the framework of the international project «Russian language – the territory of education» (1–2.12.16, China, Jinan), which presented the Russian education to Chinese applicants, are considered. Video reports and a demonstration lesson of Russian as a foreign language are described. It is suggested that in view of a visual turn affecting the ways of perception of the current generation of students, the notions of such methodological terms as educational cinema, tele-lesson, film, video, AV teaching aids, should be revisited.

Keywords: video lesson, video report, presentation, Russian as a foreign language, visual teaching aids.

Данькова Татьяна Николаевна,
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный аграрный
университет имени императора Петра I»,
Российская Федерация,
t_dankova@mail.ru

РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

В статье подчеркивается значение внеаудиторной работы для более успешной адаптации студентов-иностранцев в русской языковой среде. Отмечается роль культурных, творческих мероприятий, экскурсионных программ в освоении иностранными гражданами русского языка и особенностей русской культуры. В связи с этим особое значение имеет проведение таких мероприятий при участии не только иностранных, но и русских обучающихся вузов.

Ключевые слова. Русский язык как иностранный, внеаудиторная работа, иностранные обучающиеся, культурные мероприятия.

Одной из основных задач довузовского образования иностранных граждан является обучение их русскому языку в объеме, необходимом для эффективного освоения ими основных образовательных программ высшего образования и для успешного общения в бытовой и социокультурной сферах. Решение данной задачи предполагает грамотную организацию учебного процесса на подготовительных отделениях (факультетах) для иностранных граждан, предусматривающую сочетание учебных занятий по русскому языку как иностранному с внеаудиторной работой. Именно внеаудиторная работа в системе довузовской подготовки имеет весьма важное значение для успешной адаптации иностранных граждан к новой лингвосоциокультурной среде, формирования коммуникативной компетенции обучающихся, углубления их познавательных интересов к русскому языку и особенностям русской национальной культуры, расширения кругозора, интеллектуального, духовно-нравственного, творческого развития личности.

Как показал анализ деятельности подготовительного отделения для иностранных граждан Воронежского государственного аграрного университета имени императора Петра I, можно выделить несколько форм организации внеаудиторной работы иностранцев, обучающихся на этапе довузовского образования:

- внеаудиторная самостоятельная работа под руководством преподавателя;
- внеаудиторная работа на кураторских часах с привлечением русских студентов-волонтеров, членов студенческого актива и других русских обучающихся;
- проведение «Недели русского языка и русской культуры» и других культурных, творческих мероприятий;
- участие в конференциях по русскому языку как иностранному;
- организация экскурсий.

Практический опыт работы показывает, что на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному с целью наиболее оптимальной адаптации иностранцев в условиях новой для них культуры необходимо правильно организовать самостоятельную работу слушателей подготовительного отделения (факультета) для иностранных граждан. В связи с этим в организации внеаудиторной самостоятельной работы иностранных обучающихся значительная роль принадлежит преподавателю русского языка как иностранного, основная задача которого состоит в том, чтобы помочь слушателям, только начинающим изучать русский язык, в выполнении заданий для самостоятельной работы.

Активная внеаудиторная работа ведущего преподавателя с иностранными обучающимися представляется особенно важной прежде всего в связи с тем, что слушатели интернациональной группы, являющиеся носителями различных национальных культур, зачастую имеют разную общеобразовательную подготовку по причине отличия образовательных си-

стем в разных странах и на начальном этапе обучения нуждаются в ознакомлении с новыми для них требованиями к выполнению самостоятельной работы по русскому языку как иностранному. Внеаудиторные занятия преподавателя с иностранными обучающимися позволяют учитывать индивидуальные, в том числе национальные, особенности иностранных граждан и могут приносить весьма положительные результаты в освоении слушателями русского языка.

Во время выполнения самостоятельной работы под руководством преподавателя русского языка как иностранного особое внимание следует уделять использованию инновационных мультимедийных технологий, в условиях глобальной информатизации способствующих применению в учебном процессе различных интерактивных методов, использование которых представляет особую значимость в современной системе образования.

Таким образом, на довузовском этапе обучения иностранцев русскому языку внеаудиторная самостоятельная работа под руководством преподавателя играет весьма важную роль, поскольку способствует формированию у иностранцев интереса к изучению русского языка, навыков и умений в различных видах речевой деятельности, формированию у них целеустремленности, ответственности, умения рационально использовать личное время; обогащению личности студентов в языковом, общекультурном и эстетическом планах, развитию творческой самостоятельности иностранных слушателей благодаря выполнению заданий творческого характера, а также воспитанию у иностранных обучающихся толерантного отношения к представителям других национальностей, культур и религиозных убеждений.¹

К числу эффективных методов, способствующих адаптации иностранных граждан в русской языковой среде, относится такой вид внеаудиторной работы, как проведение кураторских часов при участии волонтеров из числа русских обучающихся вузов и членов студенческого актива. На кураторских часах, которые необходимо проводить не реже одного раза в две недели, студенты, осваивающие основные профессиональные образовательные программы высшего образования, могут обсуждать со слушателями подготовительного отделения (факультета) для иностранных граждан темы, связанные с историей, географией России, значимые события культурной и спортивной жизни россиян и т.п. Во время кураторских часов возможно проведение молодежных квестов, связанных, например, с разгадыванием кроссвордов на страноведческие темы и других.

Следует отметить, что организация молодежных квестов в последнее время становится все более актуальной. В этой связи русские студенты-волонтеры могут проводить со слушателями подготовительного отделения для иностранных граждан игры-квесты «По древним местам русского города», «Тайны старого театра», «Музейные истории»; прокладывать игровые маршруты «Дорогой войны», «Подвиг русского солдата» и др. При этом необходимо подчеркнуть, что такие квесты должны быть посвящены достопримечательностям и знаменитостям русского города, в котором живут и обучаются иностранные граждане. Организация квестов, предполагающих как непосредственное, так и опосредованное (с помощью электронной / компьютерной техники) взаимодействие студентов-иностранцев с носителями русского языка, является в настоящее время одним из актуальных интерактивных методов², способствующих повышению эффективности образования, в том числе довузовского, связанного с изучением русского языка как иностранного.

Одной из форм внеаудиторной работы со слушателями подготовительного отделения (факультета) для иностранных граждан, носящей практико-ориентированный характер, является проведение «Недели русского языка и русской культуры».³ Данное мероприятие целесообразно проводить во II семестре, когда иностранные обучающиеся уже имеют достаточный лексический запас, владеют на базовом уровне грамматическим материалом. В рамках «Недели русского языка и русской культуры» слушатели могут участвовать в страноведческих викторинах, олимпиадах, конкурсах на лучшую презентацию с использованием мультимедиа, литературных гостиных, театрализованных постановках по произведениям русских писателей и драматургов, вечерах, посвященных русским национальным праздникам, встре-

чах с носителями языка, в ходе которых слушатели могут представить свой город, университет, учебную группу, будущую профессию, задать интересующие их вопросы.

На наш взгляд, мероприятия «Недели русского языка и русской культуры» во многом способствуют мотивации иностранных граждан к изучению русского языка, укреплению уверенности студентов-иностранцев в своем умении пользоваться русским языком как средством общения, формированию желания совершенствовать владение языком, а также лучшей адаптации иностранных граждан в русской языковой среде.

Как показал практический опыт работы с иностранными обучающимися, значительному укреплению отношений между представителями разных национальностей, формированию толерантного отношения к носителям разных культур способствует проведение мероприятий межнационального характера. Так, например, на подготовительном отделении для иностранных граждан Воронежского государственного аграрного университета имени императора Петра I ежегодно проводятся литературные гостиные, посвященные поэзии разных национальностей (например, «Гармония мира»), День независимости Туркменистана, День дружбы народов, фестиваль «Кухня народов мира» и др. Слушатели подготовительного отделения каждый год принимают участие в Международном фестивале песни и танца народов мира «Возьмемся за руки, друзья», где выходят с различными творческими номерами на га-ла-концерт.

Большое значение для лучшего освоения иностранными гражданами русского языка, более успешной их адаптации в русской языковой среде, а также для воспитания толерантного отношения обучающихся к представителям других национальностей имеет участие иностранцев в конференциях по русскому языку. Так, например, в январе 2016 г. слушатели подготовительного отделения для иностранных граждан приняли участие в IV Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся», проходившей на филологическом факультете Воронежского государственного университета при поддержке фонда «Русский мир». Участниками конференции стали более 100 представителей из 17 стран мира. Ярким событием этого мероприятия стал «Вечер дружбы культур», в котором приняли участие иностранные студенты из Китая, Таиланда, Америки, Сенегала, Демократической Республики Конго, Экваториальной Гвинеи, Эквадора, Алжира, Туркменистана и других стран мира, обучающиеся в разных вузах Воронежа, в том числе на подготовительном отделении для иностранных граждан Воронежского государственного аграрного университета имени императора Петра I. Обучающиеся Воронежского агроуниверситета выступили с докладами о своих национальных традициях, музыке, танцах, костюмах, об истории своей страны, а также об особенностях национальной кухни.

Одним из видов внеаудиторной работы, способствующих формированию лингвострановедческой компетенции у иностранных граждан, несомненно, является экскурсия. Данный вид внеаудиторной деятельности основывается на социокультурном подходе, который предполагает использование русского языка «в качестве инструмента познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемых языков ... духовного наследия стран и народов и их историко-культурной памяти».⁴

За время работы подготовительного отделения для иностранных граждан Воронежского государственного аграрного университета имени императора Петра I слушатели вместе с русскими и иностранными студентами посетили Прохоровское поле, Задонск, Рязань, Казань, Волгоград, усадьбу дворян Веневитиновых, дворец принцессы Ольденбургской в Рамонском районе Воронежской области, Воронежский государственный природный биосферный заповедник имени В.М. Пескова, Музей под открытым небом «Деревенька 17–19 веков» и др. Подобные мероприятия, на наш взгляд, способствуют лучшему усвоению иностранцами русского языка и особенностей национальной русской культуры⁵. С целью формирования у иностранных обучающихся лингвострановедческой компетенции преподаватели русского языка как иностранного и страноведения России заранее готовят слушателей к восприятию информации во время экскурсионных поездок. При этом особенно важным является изуче-

ние языковых единиц, наиболее ярко и полно отражающих национальные особенности русского народа и колорит местности, которую планируют посетить иностранцы.

Таким образом, внеаудиторная работа является важнейшей составляющей образовательного процесса в системе довузовского обучения иностранных граждан, поскольку во многом способствует углублению интереса представителей иных культур к русскому языку, стимулирует развитие личности, увеличивая её творческий потенциал, а также значительно расширяет кругозор студентов-иностранцев. Всё это помогает создать благоприятную атмосферу, способствующую более эффективному усвоению слушателями не только русского языка, но и других дисциплин на подготовительном отделении (факультете) для иностранных граждан.

Примечания

¹ Гусева И.С., Румянцова Н.М., Юрова Ю.В. Организация самостоятельной работы учащихся по РКИ как резерв оптимизации учебного процесса (довузовский этап обучения) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 3. С. 157–164.

² Христова Н.А. Образовательный веб-квест как метод интерактивного обучения [Электронный ресурс] // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyu-veb-kvest-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya>(дата обращения: 19.09.2017).

³ Земляков В.Д., Землякова Т.А. Внеаудиторная работа по иностранному языку как одно из средств оптимизации учебного процесса [Электронный ресурс] // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneauditornaya-rabota-po-inostrannomu-yazyku-kak-odno-iz-sredstv-optimizatsii-uchebnogo-protssesa> (дата обращения: 19.09.2017).

⁴ Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в диалоге культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.

⁵ Актуальные проблемы гуманитарных, правовых и социально-политических наук : к 90-летию кафедры истории, философии и русского языка : материалы международной научно-практической конференции / кол-в авт.; под общ. ред. д-ра филол. наук Т.Н. Даньковой. Воронеж : ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ, 2016. С. 30–31.

Dankova T.N.,

Federal State Budget High Educational Establishment
«Voronezh State Agrarian University after Emperor Peter I»,
Russian Federation,
t_dankova@mail.ru

THE IMPORTANCE OF OFF-STUDIES ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF PRE-INSTITUTE EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS

The article highlights significance of off-studies activities in enhancement of adaptation of foreign students to Russian language environment. We make a point at the role of cultural, creative events, sightseeing programmes in foreigners studying the Russian language and traits of the Russian culture. It is especially important to have not only foreign, but Russian high school students, too, participating in such events.

Keywords. Russian language as foreign one, off-studies activities, foreign students, cultural events.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ (ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА)

В статье описывается использование одного из видов информационных технологий – мультимедийных презентаций. Статья показывает их роль в интенсификации обучения при работе с иностранными учащимися довузовского этапа. Рассматривается применение презентаций на примере занятий по гуманитарным предметам.

Ключевые слова: мультимедиа, презентация, иностранные учащиеся довузовского этапа обучения, гуманитарные предметы.

Технические средства в современном мире выходят на первый план практически в любой сфере человеческой деятельности. Учебный процесс отнюдь не является исключением. Так, в современном мире помимо долгосрочных проектов, таких как электронные учебники, дистанционные программы, онлайн-курсы и т. д., преподаватель имеет возможность ежедневно прибегать к техническому прогрессу, решая таким образом не только глобальные, долгосрочные задачи, но и рутинные, «каждодневные». При работе с иностранными учащимися одной из доступных форм представления учебного материала является мультимедийная презентация – способ представления информации с помощью сочетания компьютерных анимаций, графики, видео, музыки, звукового ряда, текстовой информации, которые организованы в единую среду.

Мультимедийные презентации в полной мере реализуют такой дидактический принцип обучения как наглядность. Ряд исследователей считают, что необходимость данного принципа обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания¹. Действительно, любой преподаватель-практик знает, что лучше новая информация усваивается иностранцами (да и русскими студентами), если её не только объяснить, но и показать. Использование мультимедийных презентаций на занятиях с иностранными учащимися довузовского этапа в полной мере реализует дидактический принцип наглядности, выходя за границы простого применения нового технического средства. Мультимедийные презентации – это и путь к новым формам, методам преподавания, новый подход к процессу обучения. Поэтому неудивительно, что в преподавании предметов гуманитарного цикла (русская литература, география России, история и культура России и другие) новые возможности, открываемые мультимедийными средствами, могут найти самое разнообразное применение.

В последнее время в Интернете можно найти большое количество мультимедийных презентаций практически на любую тему, однако они мало применимы к работе с иностранными учащимися довузовского этапа обучения. Продукт в Интернете ориентирован в основном на среднюю школу, реже – на высшую. Соответственно, даже при совпадении тем занятий ни лексико-грамматическая, ни содержательная наполняемость презентации не может удовлетворить потребностям наших учащихся. Лучшим выходом из этой ситуации является самостоятельное создание преподавателем презентаций, которые в таком случае являются способом предъявления творчески переработанной преподавателем, адаптированной для определённого языкового уровня учащихся информации по определённой теме в виде логически завершённой работы.

Ценность созданных преподавателем презентаций состоит в том, что материал в них даётся иностранным учащимся в нужной последовательности (в соответствии с текстовым

материалом учебного пособия), всё направлено на достижение целей и задач конкретного занятия. В целом общая направленность создания мультимедийных презентаций должна соответствовать такому дидактическому принципу обучения, как систематичность и последовательность. Вслед за постепенным усложнением учебных текстов, увеличением их объёма, доля текстовой наполняемости презентаций также должна увеличиваться. Работа с семантизацией новых слов количественно уменьшается, остаются в большинстве своём слова со страноведческим культурным компонентом, которые при объяснении нуждаются в иллюстративном материале.

Презентация включает в себя не только визуальные, но и текстовые компоненты, максимально соответствующие теме урока с информативной и лексической точки зрения, что особенно важно при работе в иноязычной аудитории. Использование адаптированных грамматических конструкций, доступной лексики, которые соответствуют языковому уровню учащихся, позволяет иностранцам лучше воспринимать и запоминать новую информацию. Презентация может не только иллюстрировать, объяснять материал базового текста, но также вводить дополнительную информацию, которой с повышением уровня языковых и предметных знаний становится больше.

Мультимедийную презентацию можно использовать на любом этапе занятия либо на фрагменте занятия. Так, презентация становится незаменимым помощником, прежде всего, на этапе объяснения нового материала. Демонстрация новой информации позволяет сделать учебный материал наглядным и убедительным, облегчает процесс восприятия и запоминания с помощью ярких образов, схем, рисунков и т. д. Ещё одним плюсом работы с презентацией является то, что её применение возможно на различных этапах изучения темы. Так, первая часть презентации включает в себя задания, проверяющие степень усвоения предыдущего материала, т. е. охватывает этап проверки домашнего задания. Это может быть список вопросов, на которые необходимо ответить, тестовый материал, или иллюстрации, портреты, требующие описания.

На этапе закрепления знаний также возможно применение презентации, в которой представлены различные упражнения, тесты, проверяющие степень понимания учащимися новой информации и её усвоения. Так, например, используя базовый учебный текст, учащиеся должны восполнить пробел в предложении, представленном на слайде (вставить слово – одно из простых заданий для начального этапа). Также при повторном просмотре презентации текст может быть отключён, а учащимся дано задание озвучить слайды самостоятельно. Тест по итогам работы на занятии тоже способен выявить те моменты, которые остались для учащихся непрояснёнными. На этапе объяснения нового материала и на этапе закрепления возможно использование анимации, видео- и аудиофрагментов, что позволяет менять вид учебной деятельности, способствуя активизации внимания учащихся.

Особенно хотелось бы подчеркнуть роль мультимедийных презентаций для преподавания гуманитарных дисциплин. Действительно, трудно представить объяснение многих тем по истории и культуре России, по русской литературе и географии лишь словесно. Мультимедийная презентация позволяет ввести исторические, культурные, географические и другие реалии, которые очень трудно понять иностранцам, потому что данные явления или предметы либо отсутствуют в их стране, либо учащиеся не обладают необходимым количеством информации для изучения данной темы. Преподавателю нужно не только показать, объяснить иностранцу понятия, но и зачастую сформировать представление о них, чтобы в дальнейшем произошёл переход на качественно новый уровень – осмысления данных понятий. В таких случаях наглядность выступает как средство отображения через чувственное начало теоретической сущности изучаемого. При объяснении некоторых тем презентацию можно использовать и как средство для создания особого эмоционального фона, позволяющего иностранцам более полно и глубоко понять то, что объясняется преподавателем на занятии (например, при изучении художественного произведения).

Иностранцам учащимся очень важно почувствовать интерес к самостоятельной творческой деятельности, ощутить значимость результатов собственной работы. В связи с этим, интересным способом применения презентаций является её самостоятельная разработка учащимися при подготовке сообщений на заданную преподавателем тему (например, «Государственный Эрмитаж», «Музей моей страны» и т. д.). Обычно подобного типа задания предлагаются аудитории, начиная с середины второго семестра, сам доклад и презентация составляют не более 10 минут. Как показывает практика, иностранцы с большим энтузиазмом подходят к выполнению данной работы. В результате представления презентации учащийся показывает владение коммуникативными навыками, умение найти и самостоятельно переработать новую информацию, используя ранее полученные знания. Сам же доклад воспринимается слушающими в аудитории с большим интересом и вниманием, т. к. наличие презентации позволяет передать как логику доклада, так и лучше понять его содержание.

Таким образом, активное применение мультимедийных средств, среди них – презентаций, положительно сказывается на качестве усвоения материала иностранцами учащимися довузовского этапа обучения на занятиях по гуманитарным дисциплинам. Мультимедийные презентации, разработанные в программе Power Point или аналоговых программах, являются оптимальным средством интенсификации процесса обучения иностранцев в силу их дидактического потенциала и технических возможностей: презентации, в отличие от других технических средств обучения, относительно просты в исполнении и применении. Их использование позволяет оптимизировать учебный процесс, повысить интерес к изучаемому материалу, увеличить его эмоциональное воздействие на учащихся и максимально включить студента в процесс обучения. Однако не стоит забывать, что всё это достижимо лишь в том случае, если преподаватель руководит учебным процессом, ставя на первое место не современные технологии, а личностно-ориентированный подход к обучению.

Примечания

¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: «Златоуст», 1999. С. 244.

Dibtseva Galina A.,

Voronezh State University, Institute of International Education

THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS AS A MEANS OF INCREASE OF LEARNING EFFICIENCY (FOR FOREIGN STUDENTS PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION)

The article describes the use of one of the types of information technology – multimedia presentations. The article shows their role in the intensification of education with foreign students pre-University stage. Discusses the use of presentations for example, classes in the Humanities.

Keywords: multimedia, presentation, foreign students pre-University stage of education, Humanities.

ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье коротко рассматривается коммуникативно-функциональный подход в преподавании РКИ на различных этапах учебного процесса. Подчеркивается его важность при обучении студентов-нефилологов. Отмечается, что особое внимание приобретает обучение работе с научными текстами.

Ключевые слова: коммуникативно-функциональный подход, обучение студентов-нефилологов, устная речь, чтение.

Практическая направленность целей преподавания требует строго дифференцировать их по этапам обучения. В программах и учебных планах указывается на комплексное владение всеми видами речевой деятельности – говорением, слушанием, чтением и письмом, однако преимущество отдается говорению. Устная речь доминирует на начальном этапе в сочетании с чтением и опорой на письменную фиксацию изучаемого материала.

Равновесие устной речи и чтения происходит на продвинутом этапе. Здесь же вводится письменная речь как вид речевой деятельности. При дальнейшем изучении идет параллельное развитие навыков чтения и письменной речи. Существует также мнение, что у студентов-нефилологов уровень навыков чтения и письма должен превалировать. Конечно, для нефилологической аудитории большое значение имеет обучение чтению специальных текстов.

Умение читать и адекватно понимать оригинальный текст – весьма сложный вид речевой деятельности, который предполагает усвоение обширного словаря, многообразных языковых структур, не говоря уже об овладении техникой чтения.

Из двух уровней владения языком (устная речь – понимание специальной книги и научная речь) В. Шваль считает второе более высоким, подтверждая свое мнение наблюдениями над речью студентов-иностранцев, которые не испытывали никаких затруднений в повседневном общении, но были не в состоянии реферировать научную литературу.

Уделять большое внимание чтению нужно не только потому, что это сложный вид речевой деятельности, но и потому, что оно оказывает положительное влияние на развитие других ее видов, в частности устной речи.

Каким же путем идти – от устной речи к чтению или наоборот от чтения к устной речи?

Ответ предопределен: от общения на разговорно-бытовые темы к обильному чтению научных текстов и от них – к говорению на темы специальности.

Какой способ подачи языкового материала избрать? Какие принципы его организации положить в основу обучения и усвоения? Поставленные вопросы следует решать в свете принципа активной коммуникативности. Практическая направленность целей обучения обуславливает в нефилологической аудитории устойчивый интерес к профессиональному общению, к специальным текстам, к устной научной речи.

В работах Л.В. Щербы подчеркивается, что важнейшим для современной методики является обоснование коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Коммуникативный подход обусловлен самой сущностью речевого общения как процесса коммуникации.

Хотя все виды речевой деятельности взаимосвязаны взаимообусловлены, каждый из них под углом зрения принципа коммуникативности согласуется с вполне определенным типом методической организации и способом подачи языковых средств, с характером текстов, не говоря уже о методических приемах обучения и целесообразной системе упражнений. Ведущая роль в обучении какого-либо вида речевой деятельности предопределяет выбор именно данной, а не любой методической организации.

В настоящее время к термину «коммуникативный» добавился еще и «функциональный подход».

Термин «функционально-коммуникативный» определяет обучение коммуникации на базе построения высказывания. Высказывание в функциональной лингвистике – это смысл/форма, а также цель/средство. Цель говорящего – передача смысла, а средством достижения является средство.

Формулировка смыслов изучаемого языка происходит с опорой на родной язык. Учащимся либо называют соответствующие формы родного языка, либо, за отсутствием таковых, объясняют их значения на родном языке.

Анализ языковых явлений от их функции в речи к их форме – один из основных признаков функционального подхода.

Функциональный подход к подбору и подаче материала заключается в том, что обучаемый овладевает вначале словом, затем высказыванием, а затем и языком в целом.

В рамках коммуникативно-функционального подхода можно обсуждать конкретные коммуникативные приемы обучения, перечни коммуникативно ценных фраз для тех или иных жизненно важных ситуаций общения, типы и виды коммуникативных, в том числе так называемых ситуативных упражнений, имитирующих реальное речевое общение, речевую направленность самих заданий в упражнениях и многое другое.

Dieva Larisa Yu,
Crimean state V. I. Vernadskiy university

THE SIGNIFICANCE OF A COMMUNICATIVE AND FUNCTIONAL APPROACH IN THE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

The article briefly discusses the communicative and functional approach in teaching Russian as a foreign language on different stages of the learning process. It emphasizes its importance in teaching to non-philology students. It is noted that special attention is paid to learning to work with scientific texts.

Keywords: communicative and functional campaign, training of non-philological students, oral speech, reading.

Диневич Ирина Александровна,
Майерс Галина Николаевна,
кафедра русского языка № 2, ФРЯиОД, Российский университет дружбы народов,
dinevich_irina@mail.ru, galinamyers@yandex.ru

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИМИДЖЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье представлены некоторые аспекты имиджевой коммуникации современного преподавателя, значимой для эффективного речевого общения в педагогической деятельности преподавателя вуза.

Авторами подробно рассмотрены имиджевые черты современного преподавателя, основные понятия культурной речи, необходимой для достижения своих коммуникативных целей; возможности использования языковых и речевых средств, принципы их употребления; типы речевых нарушений в устном и письменном высказываниях.

Ключевые слова: имидж, имиджевая коммуникация, культурная речь, культура монологической и диалогической речи, речевые нарушения.

Имидж преподавателя – важный аспект его профессионализма и средство педагогического влияния на обучающихся; это некий собирательный образ, раскрывающий наиболее характерные для него черты к коим относятся: компетентность, культура, культура речи, особенности образа жизни и поведения. По мнению Э. Фромма, для обретения позитивного имиджа человек должен обладать высокими профессиональными качествами и приятными личными свойствами¹.

К наиболее типичным *имиджевым чертам современного преподавателя* относятся следующие:

- целеустремленность, самостоятельность;
- умение последовательно добиваться точного выполнения своих требований;
- терпеливость, решительность, позволяющая находить наиболее эффективные способы воздействия на обучающихся;
- толерантность;
- инициативность, проявляющаяся в стремлении совершенствовать содержание и формы своей деятельности; организованность;
- авторитетность среди обучающихся и коллег;
- творческий подход к решению задач воспитания слушателей.

Общеизвестно, что повышение профессионального уровня преподавателей вуза в рамках имеющейся квалификации напрямую связано с овладением технологией эффективной имиджевой коммуникации в образовательной деятельности.

Согласно Национальному реестру профессиональных стандартов Минтруда России² преподаватели вуза должны выполнять следующие трудовые функции в рамках имеющейся квалификации:

- организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам ВО;
- создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся по программам ВО;
- социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам ВО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии.

Актуальными задачами совершенствования педагогического мастерства являются следующие:

- формирование представления о современных имиджевых технологиях оптимизации учебного процесса и совершенствования педагогического мастерства;
- расширение представления о нормах современного русского литературного языка;
- формирование представления о принципах имиджевой коммуникации, об эффективных коммуникативных стратегиях и тактиках педагогического взаимодействия с обучающимися, что дает возможность преподавателю эффективно строить обучение своему предмету на коммуникативной основе;
- совершенствование умений и навыков эффективного речевого общения в профессиональной деятельности.

Современный преподаватель вуза должен знать основные понятия культурной речи для продуктивного участия в процессе общения, достижения своих коммуникативных целей; возможности использования языковых и речевых средств, принципы их употребления; способы трансформации и различные возможности перехода от одного словесного материала к другому в зависимости от его функционально-стилевой направленности.

Для достижения своих коммуникативных целей в процессе обучения преподаватель вуза должен уметь применять приемы и технологии педагогического воздействия, приемы поддержания внимания аудитории, определять речевые нарушения в устном и письменном высказываниях и находить способы их преодоления, использовать теоретические знания в процессе общения.

Важным аспектом имиджевой коммуникации преподавателя является владение им в полной мере культурой монологической и диалогической речи, секретами построения культурной и выразительной речи и способами ее украшения, моделями и законами вербальной и невербальной коммуникации, орфоэпическими, лексическими, стилистическими и грамматическими нормами современного русского языка.

Наличие вышеперечисленных показателей характеризует уровень культуры речи – «уровень использования богатств языка тем или иным человеком, степень владения языком в

разных условиях общения»³. Культура речи складывается из различных элементов, обладая которыми преподаватель может пользоваться всеми возможностями русского языка. Рассматривая содержательную сторону культурной речи, Д.Э. Розенталь отмечал ее национальную самобытность, смысловую точность, богатство и разносторонность словаря, грамматическую правильность, логическую стройность, художественную изобретательность, эмоциональность⁴.

В след за рядом современных авторов выделим важные составляющие культурной речи, способствующие эффективной имиджевой коммуникации.

Правильная речь – соблюдение норм современного русского литературного языка (орфографические, пунктуационные, орфоэпические, морфологические, синтаксические, лексико-стилистические нормы).

Богатая речь – речь, в которой запас слов, моделей словосочетаний и предложений, находящихся в активном словаре, является большим, чем в обычном наборе, и используется для незатруднительного и целесообразного общения.

Выразительная речь – речь, которая своими свойствами и особенностями поддерживает внимание и интерес у слушателей / читателей.

Чистая речь – речь без чуждых литературному языку и отвергаемых нормами нравственности слов и словосочетаний (диалектизмов, канцеляризм, жаргонизмов, варваризмов, просторечия, вульгаризмов и пр.).

Точная речь – речь, в которой слова строго соответствуют обозначенным предметам, явлениям действительности и замыслу говорящего (пишущего).

Логичная речь – речь, в которой слова и фразы в одном высказывании и высказывания в целом тексте не противоречат в смысловом отношении друг другу, законам мышления и логике взаимосвязей между предметами и явлениями реального мира.

Доступная речь – речь, языковая структура которой облегчает опознавание адресатом получаемой информации.

Уместная речь – речь, языковая структура которой приведена в соответствие с условиями общения. Под условиями общения понимаются место, время, жанр и задачи коммуникативного процесса.

Действенная речь – речь, языковая структура которой побуждает ее получателя к изменению поведения, внешнего (поступка, действия) или внутреннего (мысли, взгляда, настроения).

Обладание данными коммуникативными качествами культуры речи позволит преподавателю не только устранить свои речевые нарушения, но и найти способы их преодоления в речи обучающихся. К наиболее типичным речевым нарушениям, возникающим в устном и письменном высказываниях, относятся грамматические и речевые ошибки и речевые недочеты.

Грамматические ошибки возникают в структуре слова, словосочетания и предложения и являются серьезным речевым нарушением, затрудняющим коммуникацию (Примеры ошибок: *двухличный, индиндент, с обеих сторон, жажда к славе, прошли сто лет*).

Речевыми ошибками являются следующие:

1. Употребление слова в несвойственном ему значении (*Мы договорились до того, что необходимо сблизить наши планы. Вы с какого года рождения?*).

2. Искажение фразеологических оборотов (*Мои слова он принял за звонкую монету*).

3. Смещение паронимов (*Слово представляется. Я одел пальто*).

4. Употребление местоимений, ведущее к двусмысленности речи (*Друг напоминает товарищу, что он у него обедал*).

5. Употребление лишнего слова, не несущего смысловой нагрузки (плеоназм) (*Они впервые познакомились. Опустив голову вниз, он внимательно посмотрел на дорогу*).

Речевые недочеты возникают в результате нарушений требований богатства, выразительности, логичности, чистоты, уместности, точности и доступности речи. Их типичными проявлениями являются следующие:

- бедность речи: тавтология и однотипность и слабая распространенность синтаксических конструкций (*Роль судьи принадлежит третьей судьям*).
- невыразительность речи (*Весной везде хорошо: и в чистом поле, и в березовой роще, а также в сосновом лесу*).
- неоправданное употребление просторечных, диалектных, жаргонных и иностранных слов. (*Он хотел получить все жизненные блага задаром Я закругляю свою речь*).
- неточность речи (*Нам предстоит решить большую программу*).
- нелогичность речи (*Почти каждый вечер мы завтракали вместе. Рабочий бросил кирпич в песок с умыслом*).
- недоступность речи как следствие нарушения требований чистоты, точности и логичности.
- неуместность речи – при несоблюдении правил речевого этикета⁵.

Немаловажным фактором успешной речевой коммуникации, в полной мере характеризующим имидж преподавателя вуза, является владение этикетными формами общения и формулами вежливости. К этическим аспектам содержания речи преподавателя, обеспечивающим высокий уровень организации профессиональной деятельности, относят *гуманистическую направленность личности преподавателя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику*.

Педагогическое общение происходит в монологической и диалогической формах, которые требуют от преподавателя обеспечить при передаче информации положительную мотивацию, логическую аргументацию, доказательность выводов и обобщений, поддержание интереса на всем протяжении общения. Вузovскому преподавателю необходимо моделировать педагогическое общение, учитывая особенности студенческой аудитории, психологическую атмосферу, и определить цели педагогического взаимодействия.

Педагогическое мастерство включает в себя множество составляющих, из которых ведущими оказываются такие компоненты, как *культура и техника речи*. Установлено, что правильная, нормированная, логически выстроенная, лексически и интонационно богатая, живая и образная речь преподавателя на занятии позволяет решать многие учебно-воспитательные задачи. Проблема педагогического общения, рассматриваемая на протяжении двух столетий различными учеными, по-прежнему актуальна и в настоящее время. Для овладения технологией общения необходимо знать не только психологию общения и межличностных отношений, владеть различными способами невербальной коммуникации, навыками самоконтроля, самонаблюдения, знать нормы педагогической этики, но и учитывать особенности восприятия звучащей речи, активно использовать на занятиях средства речевой выразительности.

К речи современного преподавателя вуза сегодня предъявляются как общекультурные, так и профессиональные педагогические требования. Преподаватель несёт социальную ответственность за содержание и качество своей речи, поскольку от совершенства его речи зависит восприятие студентами учебного материала. Педагог – это оратор, поэтому как бы ни была важна мысль, заключённая в его словах, она может быть воспринята студентами лишь при условии чёткой, ясной, членораздельной речи. В профессии педагога искусство говорить – одна из основных способностей, от которых зависит полноценная презентация знаний, эффективность учебной деятельности, взаимоотношения со студентами. Преподаватель является носителем знаний и культуры общества, поэтому владение речевыми средствами воздействия – важнейшее профессиональное качество, необходимое преподавателю высшей школы.

Для речи педагога характерны определённые особенности: а) это речь публичная (обращение к студентам и управление ими в группе на практическом занятии, семинаре, к студентам целого курса на лекции и т.д.); б) эта речь имеет направленность, обращённость к студентам (слова подбираются в расчёте на их смысловое восприятие и понимание студентами. Наблюдательный педагог всегда строит свою речь на предвидении возможной реакции на неё своих слушателей); в) речь воспринимается студентами по двум каналам: звуковому и визуальному (поза, движения тела, мимика преподавателя усиливают смысл, выразительность его речи, показывают отношение к предмету своей речи); г) это речь импровизированная (педагог-профессионал говорит без непосредственной опоры на текст учебника или конспект занятия; студенты как бы присутствуют в момент рождения слов, выражений).

Таким образом, важными аспектами имиджевой коммуникации преподавателя вуза являются владение культурой монологической и диалогической речи, секретами построения культурной и выразительной речи и способами ее украшения, нормами современного русского языка, умение применять приемы и технологии педагогического воздействия и приемы поддержания внимания аудитории, определять речевые нарушения в устном и письменном высказываниях и находить способы их преодоления.

Примечания

¹ Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1991. 282 с.

² Программно-аппаратный комплекс «Профессиональные стандарты». URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru>

³ Боженкова Р.К. Русский язык и культура речи: учебник / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова. М.: Флинта: Наука, 2011. 608 с. (Гриф УМО).

⁴ Розенталь Д.Е., Голуб И.Б. Стилистика и культура речи. М.: Пресс, 2005.

⁵ Боженкова Р.К. Русский язык и культура речи: учебник / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова. М.: Флинта: Наука, 2011. 608 с. (Гриф УМО).

**Dinevich Irina A.,
Mayers Galina N.,**
People's Friendship University of Russia

ON SOME ASPECTS REGARDING UNIVERSITY PROFESSOR'S IMAGE-BASED COMMUNICATION

The article deals with some aspects of modern professor's image-based communication which is signified for effective communication in pedagogical activity.

The authors regard the image features of modern professor, the main notions of well-bred speech which is necessary for communicative goals achievements, the possibilities of language and speech means and their using. We can see the speech disorder types in oral and written statements.

Keywords: image, image-based communication, well-bred speech, culture of monologue and dialogue speech, speech disorder.

Должикова Анжела Викторовна,
Российский университет дружбы народов,
dolzhikovado@gmail.com;

Клобукова Любовь Павловна,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
klobukov@list.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-НОРМАТИВНЫЕ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕРТИФИКАЦИИ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ВУЗОВ РФ

В статье рассматриваются проблемы сертификации уровня владения русским языком иностранными абитуриентами вузов РФ. Предлагается включение в российскую государственную систему тестирования по русскому языку как иностранному нового уровня – «B 1+».

Ключевые слова: иностранные абитуриенты российских вузов, сертификационное тестирование, уровень коммуникативной компетенции, уровень «B 1+», владение русским языком как иностранным в специальных целях.

Теоретические и практические проблемы сертификации уровня коммуникативной компетенции (далее – КК) иностранных абитуриентов российских вузов относятся в настоящее время к числу активно обсуждаемых на научных конференциях, симпозиумах и многоаспектно разрабатываемых как учеными-методистами, так и преподавателями-практиками. Данная проблема актуализировалась в отечественной лингводидактике еще в последнее десятилетие XX века, когда (в связи с произошедшими тогда геополитическими изменениями) в системе российской высшей школы возникла потребность определять степень сформированности у иностранных граждан коммуникативной компетенции в области русского языка независимо от времени и места их обучения. Если в советские вузы иностранцы автоматически зачислялись после завершения обучения на подготовительных факультетах, то в начале 90-х годов в результате «перестроечных» процессов появились иностранные абитуриенты, которые получили начальную языковую подготовку у себя на родине или в России в одной из разнообразных коммерческих структур, начавших активно функционировать тогда на российском рынке образовательных услуг. Так возникла социально обусловленная потребность в сертификате, подтверждающем уровень владения русским языком как иностранным (РКИ), достаточный для поступления иностранных граждан в российский вуз и последующего их обучения на основных факультетах. Не случайно именно в те годы был разработан и опубликован «Абитуриент-тест»¹, который стал первым шагом на пути решения научно-методической проблемы сертификации уровня коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов российских вузов.

Важным этапом развития отечественной теории и методики преподавания РКИ явилось создание к концу XX века системы разноуровневого сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному (системы ТРКИ) – единого независимого стандартизованного контроля, позволяющего выявить у иностранных граждан тот или иной уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Необходимо особо подчеркнуть, что разработчики системы ТРКИ четко разграничивали две группы целей и задач, в соответствии с которыми иностранцы приступают к изучению русского языка. В частности, в научных публикациях, посвященных данной проблематике, отмечалось, что нужно «с одной стороны, разработать систему **уровней общего владения РКИ** и представить их в форме соответствующих государственных образовательных стандартов. А с другой стороны, выделенные уровни общего владения РКИ необходимо соотнести с **уровнями, предусмотренными для основных форм и профилей обучения в системе российской высшей школы**, подготовить и опубликовать типовые тесты разных уровней как общего владения русским языком, так и владения русским языком в специальных целях»².

В соответствии с разработанной системой тестирования иностранный абитуриент российского вуза должен был достичь Первого уровня **общего** владения РКИ (уровня -1 в европейской системе координат) и параллельно продемонстрировать соответствующий уровень владения **русским языком как средством получения специальности**. Поэтому в 2000 году был опубликован такой важный нормативно-методический документ, как «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. II сертификационный уровень. Профессиональные модули»³, а к 2011 году были разработаны «Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль», где **в одном** нормативно-методическом документе впервые были представлены не только требования к первому сертификационному уровню **общего владения русским языком** как иностранным, но и требования к этому же уровню **владения РКИ с учетом профессиональной ориентации** иностранных абитуриентов вузов России⁴. Данные «Требования...», методически ориентируя содержание обучения РКИ на подготовительных факультетах отечественных высших учебных заведений, тем не менее не смогли унифицировать процесс сертификации уровня коммуникативной компетенции инофонов, поскольку в рамках российской высшей школы не был разработан единый официальный документ, подтверждающий у иностранца тот или иной уровень владения русским языком как средством получения специальности.

Поэтому сегодня как никогда актуальной является задача разработки организационно-методических основ проведения **единого сертификационного экзамена**, который являлся бы официальной формой подтверждения уровня владения русским языком, необходимого и достаточного иностранному гражданину для обучения на основных факультетах вузов Российской Федерации, и был бы обязательным для выпускников подготовительных факультетов. В начале 2017 года Концепция такого экзамена была разработана специалистами Российского университета дружбы народов и представлена научно-методической общественности для обсуждения.

Авторы концепции предложили ввести в систему ТРКИ новый компонент – уровень «В-1+». Дело в том, что традиционно для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции иностранных граждан, заканчивающих обучение на подготовительных факультетах (отделениях) российских вузов, использовался тест Первого уровня **общего** владения русским языком как иностранным, поскольку это позволяло провести **сертификационное** тестирование. Однако данный уровень не обеспечивает в достаточной мере решение комплекса коммуникативных задач в образовательной среде – в рамках учебной деятельности студента российского вуза (чтение учебно-научной литературы, выступление на практических занятиях, слушание и конспектирование лекций и др.). Что же касается уровня «В 1+», то он учитывает особенности функционирования языка не только в социально-культурной и социально-бытовой сферах общения, но также и в учебно-профессиональной сфере, что отражает коммуникативные потребности иностранных граждан, планирующих обучение в вузах России.

Уровень «В 1+» предполагает включение в содержание обучения / контроля языкового материала, актуального для таких функционально-стилевых подсистем современного русского языка, как научный стиль (гуманитарный подстиль) и устная научная речь. Отметим, что гуманитарный подстиль выбран в качестве языковой основы контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ) данного уровня не случайно. Дело в том, что и в программе подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ, и в учебных программах любых факультетов российских вузов в обязательном порядке представлены предметы общегуманитарной направленности, преподаваемые на русском языке. Поэтому опора на гуманитарный подстиль позволяет реализовать принцип универсальности предлагаемого формата экзамена, то есть применимости его в качестве средства выявления уровня коммуникативной компетенции выпускников подготовительных факультетов вузов РФ независимо от выбранного ими будущего профиля обучения. Содержание же обучения, непосредственно связанное с буду-

щей конкретной специальностью инофона, подлежит контролю в других формах, например, в форме зачета. По решению образовательной организации успешная сдача такого зачета может быть непременным условием допуска иностранного учащегося к сдаче единого экзамена в рамках уровня «В1+», что повысит мотивацию учащихся в освоении учебного материала, связанного с языком их будущей специальности.

Отметим также, что лексический минимум уровня «В 1+» значительно увеличен, по сравнению с Первым уровнем **общего** владения РКИ, за счет лексики, обеспечивающей инофону возможность коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения. Что же касается типов заданий, включаемых в КИМ уровня «В 1+», то они будут отражать специфику ситуаций не только социально-культурной и социально-бытовой, но и учебно-профессиональной сферы коммуникации. Все это поможет выпускникам подготовительных факультетов и отделений, продолжая свое обучение на основных факультетах, успешно решать расширенный спектр речевых задач в данной сфере коммуникации, что в свою очередь будет способствовать реализации принципа академической адаптации иностранных учащихся первых курсов российских вузов.

Таким образом, как видим, введение в систему ТРКИ уровня «В 1+» позволит обеспечить гибкость, вариативность и объективность проверки степени готовности иностранных слушателей к обучению на основных факультетах вузов РФ.

Введение уровня «В 1+», естественно, предполагает целенаправленное решение целого ряда организационно-нормативных и научно-методических задач. Необходимо будет, в частности, разработать единый формат, организационные принципы и регламент проведения экзамена по русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах вузов Российской Федерации, а также контрольно-измерительные материалы для предлагаемого формата экзамена, отличающиеся по содержанию, структуре и спецификации от теста Первого уровня общего владения РКИ.

Остановимся на структуре и содержании экзамена «В 1+» подробнее. Тест по русскому языку как иностранному «В 1+», как и тесты всех других уровней системы ТРКИ, включает 5 субтестов, однако специфика их заключается в том, что они нацелены на выявление как общего уровня владения РКИ, так и уровня владения РКИ в специальных целях: сформированности речевых навыков и умений, необходимых инофону для успешной коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения. Так, например, субтест «**Лексика. Грамматика**» включает целый ряд заданий, где представлен языковой материал, актуальный для научного стиля. Субтест «**Чтение**», помимо текстов социально-культурной и социально-бытовой сфер общения, содержит тексты, отражающие специфику языка науки, а субтест «**Аудирование**» включает фрагмент, где представлены тексты, отражающие специфику устной научной речи (на материале дисциплин общегуманитарной направленности). В рамках субтестов «**Письмо**» и «**Говорение**» проверяются навыки и умения, актуальные не только для социально-бытовой и социально-культурной сфер общения, но и для учебной деятельности инофона (в частности, навыки репродуктивно-продуктивного характера).

Экзамен уровня «В 1+» должны будут в обязательном порядке сдавать как иностранные граждане и лица без гражданства, окончившие подготовительные факультеты (отделения) вузов Российской Федерации, так и инофоны, поступающие в российские вузы без прохождения полного цикла обучения на подготовительных факультетах. Специальные контрольно-измерительные материалы необходимо будет подготовить для лиц с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха или зрения).

По результатам успешной сдачи экзамена «В 1+» иностранный гражданин получает сертификат государственного образца, который является подтверждением уровня владения русским языком, необходимого инофону для обучения в российских вузах по основным профессиональным программам. Принципиально важно подчеркнуть, что наличие данного сертификата освобождает иностранца от дополнительной проверки уровня владения русским

языком при поступлении в **любой** российский вуз. К сертификату выдается приложение с указанием результатов тестирования (в баллах и процентах) по каждому субтесту и по экзамену в целом. Прошедшим тестирование иностранным гражданам, которые не смогли набрать необходимое количество баллов, выдаётся Справка, образец которой разрабатывается вузами самостоятельно.

Завершая статью, отметим в качестве наиболее важных лингвометодических задач, актуальных на сегодняшний день, разработку и публикацию «Требований по русскому языку как иностранному», «Лексического минимума» и «Типового теста» к уровню «B 1+».

Примечания

¹ О лингвометодических основах создания «Абитуриент-теста» см.: Клобукова Л.П. «Абитуриент-тест»: научно-методические основы создания и практика его внедрения // РЯЗР. 1994. №4.

² Л.П.Клобукова. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. 1998. № 4. С. 4.

³ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. II сертификационный уровень. Профессиональные модули / под ред. Л.П. Клобуковой, М.М. Нахабиной, Н.И. Соболевой. СПб.: Златоуст, 2000. 56 с.

⁴ Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль / под ред. Н.П. Андрушиной, Л.П. Клобуковой, В.А. Степаненко. СПб.: Златоуст, 2011, 2012, 2015. 61 с.

Dolzhikova Anzhela V.,
Peoples' Friendship University of Russia;
Klobukova Lyubov P.,
Lomonosov Moscow State University

CERTIFICATION LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN PROSPECTIVE STUDENTS OF RUSSIAN UNIVERSITIES: ORGANIZATIONAL-LEGAL AND LINGUISTIC ASPECTS

The article discusses the problems of certification of proficiency in the Russian language to foreign students of Russian universities. This system should be included in the Russian state system of testing Russian as a foreign language to a new level – «B 1+».

Keywords: foreign students of Russian universities, certification testing, level of communicative competence, the level of «1+», one's knowledge of Russian as a foreign language for special purposes.

Долинина Ирина Вячеславовна,
Ивановский государственный химико-технологический университет, Россия,
dolininaIV@yandex.ru

РАБОТА С ЛЕКСИКОЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА

Статья посвящена формированию лингво-коммуникативной компетенции иностранных учащихся через работу с лексикой русского языка на начальном этапе обучения. Автор делится учебно-методическим опытом в использовании различных форм и видов работы с лексикой, которые развивают навыки устной и письменной речи студентов из-за рубежа на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лексика русского языка; лингво-коммуникативная компетенция.

Начальный этап обучения русскому языку как иностранному ориентирован на быстрое усвоение большого количества лексического материала с одновременным формированием

коммуникативных навыков его использования. Поэтому уже первые занятия на подготовительном отделении закладывают основы лингво-коммуникативной компетенции, которую определяют как «совокупность языковых знаний, умений, навыков, владение общей лексикой и способность осуществления речевой деятельности»¹. Её формирование должно проходить в «триединстве компетенций – языковой, коммуникативной и культурологической»², – указывает Т.В. Веракса. Такой синтез компетенций эффективно реализуется в работе с лексикой на занятиях РКИ. В этой связи остаётся актуальной проблема методического поиска её новых видов и форм, которые уже на первом этапе обучения позволят студентам из-за рубежа приобрести навыки продуктивного владения русской лексикой. Это помогает снять многие трудности говорения, мотивирует студентов-иностранцев к устной и письменной коммуникации на русском языке.

Навыки **устной речи** востребованы с первых дней пребывания иностранных учащихся в России. Формирование и расширение их словарного запаса становится основной задачей занятий РКИ. В своей учебной практике мы отдаём предпочтение тематическому принципу организации лексического материала, реализованному в различных формах наглядности, которые способствуют быстрому соотнесению определённых объектов в действительности с их звуковым и буквенным эквивалентом в языке. По этой причине наша презентация лексических единиц организована на основе лексико-тематического подхода (семья, университет, магазин, город и т. д.) и всегда сопровождается визуализацией (картинки, фотографии, открытки, видеоряд, реальные предметы).

На первом этапе обучения РКИ каждое занятие начинается с опроса в быстром темпе с задачей быстро понимать и быстро отвечать («быстрый опрос»). В зависимости от обучающих целей и объекта контроля опросы бывают с разными вариантами заданий, например: «*Быстро назовите объекты на фотографиях*» (индивидуально / группой, подряд / по очереди), «*На скорость / за определённое время назовите как можно больше предъявленных вам предметов*». В дальнейшем это задание трансформируется в «быстрый опрос» в форме вопросов, которые преподаватель задаёт учащемуся индивидуально или всем в группе по очереди. Такие задания развивают быструю коммуникативную реакцию, учат использовать для ответа краткие и клишированные лексические единицы. Студенты привыкают слушать беглую русскую речь. Захваченные духом соревнования, они внимательно слушают и пытаются говорить быстро.

Наглядность в виде картинок и фотографий используется для презентации и закрепления различных речевых клише в типичных коммуникативных ситуациях, например: заказ в буфете (фотография меню из буфета университета), покупка канцтоваров в магазине или продуктов на рынке (фотографии предметов и реальные предметы), вопросы общежития (фотографии комнат в общежитии университета) и т. д.

Разыгрываемые диалоги способствуют быстрому усвоению новых слов, вариантов речевых образцов и правил русского речевого этикета. Одновременно осуществляется повторение грамматического материала. К примеру, в следующем диалоге с товарищем вместе с речевыми клише и актуальной лексикой студент повторяет грамматические темы «Притяжательные местоимения», «Прилагательные», параллельно отрабатываются русские интонационные конструкции:

- *Какой хороший телефон! Это твой? (предъявляется телефон)*
- *Да, мой. Новый.*
- *Можно посмотреть?*
- *Конечно, посмотри. На / возьми!*
- *Спасибо. Очень хороший телефон: современный и быстрый. Мне нравится твой новый телефон!*
- *Спасибо. Мне тоже.*

Со временем диалоги с простой коммуникативной задачей трансформируются в диалоги проблемные с моделированием ситуации, в которой студенту требуется спросить совета

или самому посоветовать, попросить помощи, объяснить происходящее. Со многими из предлагаемых ситуаций студенты встречаются в повседневной жизни: «*Вы не поняли новую тему, попросите друга, у которого мало времени, объяснить её вам*», «*Вы хотите уехать домой пораньше, попросите преподавателя принять у вас зачёт или экзамен*», «*У вас сломался холодильник, позвоните в мастерскую и вызовите мастера*», «*Вы хотите смотреть футбол, но ваша подруга хочет смотреть сериал. Решите эту проблему*». Такие ситуативные диалоги с интересом слушает вся группа, а их оценивание происходит на основе критерия «убедил / не убедил».

«Коммуникативность неотделима от социальности»³, – отметили в совместном докладе Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Поэтому для проблемных ролевых диалогов, которые обращают студентов к учебной сфере, мы вводим разговорные, а иногда даже сленговые единицы лексики учащейся молодёжи: *зачётка, универ, аудиторка, общага, пара, лаба, препод / преп, курсовик / курсяк* и т.д. С нашей точки зрения, грамотное и деликатное введение некоторых языковых единиц студенческой разговорной речи в будущем поможет иностранным студентам избежать трудностей в общении с русскими сверстниками, обеспечит формирование их социокультурной компетенции в России⁴.

В формат занятия по развитию устной речи, организованному в соответствии с лексико-тематическим принципом, необходимо вводить и монологическую речь, поскольку учащиеся должны уметь строить развёрнутые высказывания. На первом этапе изучения языка мы предлагаем студентам подготовить устный рассказ по картинке или фотографии. При этом нужно не просто перечислить лица или предметы, в рассказе следует сосредоточить внимание на логике описания и связности предложений, например: «*Вечером семья дома. Сейчас ужин. Это папа, его зовут Олег. Его ужин – это колбаса, овощи, хлеб и чай. Это мама, её зовут Анна. Её ужин – это фрукты, сыр и яйцо. А вот их сын Антон. Его ужин – это молоко, хлеб и масло*». Позднее такие небольшие устные монологи студенты часто готовят параллельно с изучением определённой грамматической темы: «*Наша группа*» (тема «Прилагательные»), «*Подарки для моей семьи*» (Дательный падеж), «*Чего много, а чего мало в моей стране?*» (тема «Родительный падеж множественного числа»). В таких монологах соединяется лексический и грамматический материал, а благодаря речевой ситуации с определённой коммуникативной целью изучаемый язык предстаёт в единстве.

Словарный запас иностранных студентов пополняется каждый день, поэтому очень быстро осуществляется выход к работе с текстом. Справедливым является указание Т.В. Веракша: «Цепочка «слово – словосочетание – предложение – текст» в сегодняшней лингвистике и методике превратилось в неразрывное целое»⁵. Текст предоставляет широкие возможности по работе с лексикой, поскольку в области РКИ он рассматривается уже не просто как учебный материал, но как учебная единица, играющая важную роль в языке⁶.

Готовясь к чтению текста, учащиеся переводят и объясняют слова, составляют с ними словосочетания и предложения, чтобы сразу использовать новую лексику в устной речи. Также студенты подбирают синонимы и антонимы, знакомятся с фразеологизмами и речевыми клише, усваивают их интонацию. Например, одно из заданий к известному тексту «Опасный незнакомец» звучит так: «*Переведите реплики. В каких случаях говорят: Не обращай(те) внимание! Какой ужас! Ну надо же...*».

Важно, чтобы при работе с лексикой происходила параллельная актуализация знаний о других уровнях языка: словообразовательном, грамматическом. Например, перед просмотром фильма-сказки «Морозко» разбираются эмоционально окрашенные варианты русских имён: «*Прочитайте имена героев русской народной сказки. Обратите внимание, как образуются ласковые и неласковые русские имена: Настя → Настенька, Настька, Иван → Иванушка, Морозко → Морозушко, Марфа → Марфушенька, Марфушка*». При чтении текста «Открытка от друга» студенты должны ответить на вопрос: «*Почему Ахмед просит друга Бассема писать ему по-арабски или по-английски, но не по-русски?*». Чтобы ответить на вопрос, следует внимательно прочитать написанную Бассемом открытку и исправить в ней

грамматические ошибки: *«Привет дорогая мой друг! Я поздравлять тебя с днём рождения. Я хочу желаю тебя счастья, здоровья, успех. Я часто вспоминать тебя на Англия. Как у ты дела в университет? Русский язык нетрудная предмет. Я желать тебе хорошо его выучить».*

В целом при работе с лексикой в её устном аспекте на занятиях следует создавать атмосферу живого речевого общения, каждое высказывание студента должно быть мотивировано.

Разнообразны виды и формы работы с лексикой, ориентированные на формирование навыков **письменной речи**. Поскольку на подготовительном отделении представление всех лексических единиц осуществляется как в устной (звучание), так и в письменной (написание) форме, мы вырабатываем у студентов навык письменной фиксации слова с помощью различных видов диктантов. Однако диктант должен быть не просто упражнением, но практическим методом обучения, направленным на формирование учебно-языковых, правописных и речевых умений. Исходя из своего опыта, отметим, что на первом этапе для формирования навыков продуктивной письменной речи эффективны зрительные (визуальные) диктанты и самодиктанты, которые способствуют закреплению знаний лексического запаса.

Даже «классические» слуховые диктанты должны иметь выход в продуктивную письменную речь, когда иностранные учащиеся самостоятельно заканчивают текст собственным выводом, дополнением или ответом на вопрос: *«Как вы думаете, чем закончилась эта история?»*, *«Как бы вы повели себя в подобной ситуации?»*, *«Расскажите об этом явлении в вашей стране»*. Также эффективны вариативные творческие диктанты, которые мы используем при повторении и систематизации знаний учащихся. В такого рода диктантах пропускаются слова или конструктивные единицы предложения, студенты должны заполнить пробелы подходящими по смыслу и грамматике словами или фразами⁷.

При формировании навыков письменной обиходно-бытовой речи задания ориентируют иностранных учащихся на разговорную и сленговую лексику. Студенты получают задание написать SMS друзьям, преподавателю, декану. Иницируются ситуации общения на русском языке в социальных сетях, по электронной почте, пишутся открытки и записки родным и знакомым.

Важное место в обучении письменной речи занимают задания, контролирующие степень понимания прочитанного или прослушанного текста. Это могут быть вопросы, на которые студенты должны дать развёрнутые письменные ответы. Также это может быть задание закончить предложения, вписать в матрицу информацию и т. д. Как правило, затруднения вызывают задания, в которых требуется аналитическое или творческое, а не механическое воспроизведение содержания прочитанного. Например, составить монологическое высказывание на определенную тему, фигурирующую в тексте, поддержать или оспорить точку зрения, изложенную в тексте. К примеру, после чтения текста *«Почему преподаватель был недоволен?»* студентам предлагается написать небольшое сочинение-рассуждение, отвечая на вопрос: *«Как бы вы поступили в ситуации, когда преподаватель вами недоволен?»*. Задание к тексту *«Третьяковская галерея»* звучит так: *«Напишите письмо друзьям, в котором посоветуйте интересный музей в вашем родном городе»*. Итоговое задание также может звучать так: *«Как бы вы назвали этот текст? Докажите вашу точку зрения»*. Сначала письменные задания сопровождаются вопросами, которые помогают студентам правильно выстраивать своё сочинение. Однако следует постепенно готовить учащихся к тому, чтобы план своей письменной работы они продумывали сами.

Таким образом, формы и виды работы с лексикой при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе должны быть вариативны. Их грамотное и умелое комбинирование, осуществлённое в системе, способствует достижению широких учебно-методических целей, связанных с формированием лингво-коммуникативной компетенции иностранных студентов. Благодаря интерактивной работе с лексикой коммуникативность становится не просто целью обучения, но средством и способом формирования речевого умения.

Примечания

- ¹ *Васенкова М.В.* Использование интерактивных приемов и упражнений для формирования русской лингвокоммуникативной компетенции учащихся-иностранцев // Русский язык в Центральном регионе России: состояние, функционирование и перспективы развития: сб. науч. тр. / отв. ред. Л.Н. Михеева. Иваново: Ивановский гос. хим.-технол. ун-т, 2007. С. 172.
- ² *Веракша Т.В.* Проблемы обучения речевой деятельности в процессе преподавания русского языка иностранцам на современном этапе // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. / Национальный минерально-сырьевой университет «Горный». СПб, 2013. С. 242.
- ³ *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1982. С. 58.
- ⁴ См. об этом: *Долинина И.В.* Изучение лексико-грамматических особенностей молодежного сленга в техническом вузе как способ формирования социокультурной компетенции учащихся // Пожарная и аварийная безопасность: мат-лы VI Международной научно-практич. конф-ции, посвящённой 45-летию Ивановского ин-та ГПС МЧС России, Иваново 28-30 ноября 2011: в 2 ч. / под общ. ред. И.А. Малого. Иваново: Изд-во «ИВИ ГПС МЧС России», 2011. Ч.2. С. 25–28.
- ⁵ *Веракша Т.В.* Указ. изд. С. 244.
- ⁶ См.: *Евтушенко С.Я.* Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) // Молодой учёный. 2015. № 16. С. 478.
- ⁷ *Долинина И.В.* Нетрадиционные виды диктантов на занятиях по русскому языку как иностранному // Инновационные технологии в образовании: материалы научно-методич. конф-ции ИГХТУ. Иваново: Ивановский гос. хим.-технол. ун-т, 2008. С. 149–150.

Dolinina Irina V.,

Ivanovo State University of Chemistry and Technology,
the Department of the Russian language

WORK WITH THE LEXICON AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM THE TEACHING AND METHODOLOGICAL EXPERIENCE

The article is devoted to the formation of linguistic and communicative competence of foreign students in the work with the lexicon of the Russian language. The author shares teaching and methodological experience in the use of various forms and types of work with lexicon for development of oral and written communication of foreign students at the initial stage of education.

Keywords: Russian as foreign; lexicon of Russian; linguistic and communicative competence.

**Доронина Елена Геннадьевна,
Казакова Юлия Викторовна**

Южно-Уральский государственный университет (научный исследовательский университет), Россия
doroninaeg@susu.ru, kazakovayv@susu.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ ПО ФОНЕТИКЕ*

В статье дан обзор существующих электронных курсов по фонетике русского языка как иностранного. Особое внимание авторы уделяют особенностям создания национально ориентированных курсов для китайских и арабских студентов. Авторы акцентируют внимание на учете интерференции родного и изучаемого языков, в связи с чем особую актуальность приобретают качественные исследования родных языков обучающихся.

Ключевые слова: русский язык, фонетика, национально ориентированные курсы, артикуляционная база, интерференция.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки РФ по Соглашению № 09.Y70.25.0165 от 7 декабря 2016 г.

Методика обучения иностранцев русской фонетике хорошо разработана на сегодняшний день, но вместе с тем, формирование фонетических навыков продолжает оставаться актуальной задачей, требующей поиска эффективных приемов, позволяющих преодолеть негативное влияние интерференции родного и изучаемого языков. Невладение фонетической базой русского языка может стать причиной дискурсивных ошибок и нанести урон межкультурной коммуникации.

Национально ориентированный курс строится на сравнении фонетических систем русского и родного языка учащихся. Важную роль играет выявление особенностей артикуляционной базы родного языка студента. «Органы речи как часть человеческого организма имеют в принципе одинаковое строение у представителей всех языков. Однако в различных языках одни и те же органы речи по-разному участвуют в образовании звуков – фонем»¹. «Артикуляционная база – это исторически сложившаяся и диахронически изменяющееся систематизированное единство артикуляционных укладов произносительных органов и способов их переключения в потоке речи, необходимое для нормативного произношения в данном языке в данную историческую эпоху и находящееся в отношениях взаимосвязи и взаимовлияния с фонологической системой данного языка»². Таким образом, артикуляционная база – «совокупность артикуляционных (двигательных) тенденций»³ студентов-носителей разных языков может существенно отличаться. Именно усвоение артикуляционной базы изучаемого языка обеспечивает правильное произношение.

Ведущей особенностью русской артикуляционной базы является ее дорсальность, выпукло-покатый уклад языка с опущенным вниз кончиком. «Дорсальность является стержнем артикуляционной базы русского языка, на который «нанизываются» в процессе обучения другие артикуляторные механизмы»⁴. Кроме того, к особенностям артикуляционной базы русского языка исследователи относят закрытость гласных, т.е. произношение гласных при небольшом растворе рта⁵, сосредоточенность консонантных артикуляций в ротовой полости, преобладание дорсальных зубных артикуляций над апико-альвеолярными⁶, дифференцированную работу кончика языка⁷ и др. Для арабского языка характерна концентрация тела языка в задней части ротовой полости и оттягивание всего тела в полость фаринкса. Артикуляционная база арабского языка отличается большим мускульным напряжением при произношении согласных. Артикуляционная база китайского языка имеет апикальный характер (кончик языка отодвинут назад и поднят). При обучении китайских студентов в первую очередь необходимо обратить внимание на коррекцию основного уклада языка с апикального на дорсальный тип.

В отличие от естественных условий, в которых формируются слухопроизносительные навыки ребенка при овладении родной речью, при обучении русскому языку как иностранному взрослых инофонов формирование артикуляционной базы иностранного языка возможно лишь при осознанном обучении: понимании отличий типичных движений органов речи от привычных движений в родном языке, при регулярном контроле за артикуляцией на начальном этапе освоения звука и доведении произносительных навыков до автоматизма посредством многократных повторений.

Таким образом, именно национально ориентированный фонетический курс дает возможность учесть особенности артикуляционной базы родного языка, ритмики слова, типичные ошибки и сформировать осознанное преодоление интерференции.

Опыт создания национально ориентированных курсов по фонетике насчитывает уже более 50 лет от первых учебных пособий, таких как «Фонетические упражнения по русскому языку для немцев» Г.И. Рожковой, и до современных электронных курсов.

В настоящее время популярность электронных курсов неуклонно растет. Большая часть электронных курсов по фонетике, расположенных в сети Интернет, содержит перевод объяснений на английский язык, видео артикуляции и анимированные картинки, например, <http://www.rus-on-line.ru/VOWEL-China.html>, <http://learnrussian.rt.com/phonetics/>,

http://annagroup.ru/index/russian_for_beginners/0-165 и другие. Важнейшей проблемой подобных курсов, на наш взгляд, остается проблема корректировки и контроля правильности произношения. Поскольку обучение предполагает работу с компьютером без непосредственного участия преподавателя, встает вопрос о средствах автоматического контроля.

Эта задача была решена авторским коллективом РУДН (Архангельская А.Н., Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И.) создан электронный курс «Русский язык с компьютером. Шаг I». Он предназначен для прохождения учащихся элементарного уровня и включает в себя вводно-фонетический и вводно-грамматический курсы. В учебнике широко используются возможности мультимедиа для визуального представления информации о строении речевого аппарата, ритмических моделях русского языка, гипертекстовые справочные материалы на русском языке и на родном языке обучающегося. Важным элементом обучающей среды являются средства педагогического контроля – осциллограммы, позволяющие автоматически контролировать правильность произношения обучающихся. Авторы пишут о достаточно высокой степени качества распознавания речи: «Система точности распознавания речи, разработанная создателями программного обеспечения электронного учебника, позволяет вывести на экран привычную для учащихся вариативную (вербальную и количественную) оценку правильности произнесенного звука относительно эталона. Объективность количественной оценки подкрепляется в данном электронном учебнике диаграммой совпадения/несовпадения моделей произношения учащегося с эталоном, снабженном методическим руководством по ее расшифровке»⁸.

Авторским коллективом (Л.В. Златоустова, Г.Е. Кедрова, А.М. Егорова, О.В. Дедова) разработана интерактивная лингвистическая программа “L&S”, являющаяся, по словам авторов, «универсальным компьютерным тренажёром по фонетике». Формирование фонетических навыков при работе с этой программой происходит в результате сравнения эталонного звучания и произношения учащегося, выраженных в графической форме. В зависимости от этапа обучения материал преобразуется для максимально информативной визуализации в форму, «в наибольшей степени соответствующую сущности изучаемого лингвистического феномена, удобную для формирования соответствующего навыка (схематизированные спектры, осциллограммы, мелодическая огибающая)»⁹.

При значительном количестве электронных курсов универсального характера, то есть не ориентированных на носителей определенного языка, на сегодняшний день разработано достаточное количество и национально ориентированных электронных курсов по фонетике русского языка как иностранного, например, популярный электронный курс «Профессор Хиггинс: русский без акцента», имеющий перевод на английский, немецкий, французский, китайский языки, вводно-фонетический курс русского языка для вьетнамцев проф. С.В. Фадеева <http://www.rus-on-line.ru/VOWEL-China.html>, ресурс «Время учить русский», и конечно, вводно-фонетический курс портала «Образование на русском». Ориентация на носителей определенного языка предполагает использование языка-посредника и учет особенностей фонетической базы родного языка.

При создании национально ориентированных курсов прежде всего учитывается порядок ввода звуков. В традиционных вводно-фонетических курсах при введении согласных звуков принято начинать с губных, т.к. их артикуляция наиболее ощутима, а значит, понятна для учащихся. В национально ориентированных фонетических курсах изучение начинается со звуков, наиболее сходных со звуками родного языка студентов. Так, наибольшее сходство с русскими согласными имеют арабские звуки [r] и [lʰ], в то время как в китайском языке звук [p] отсутствует, в некоторых диалектах, например, в пекинском, нет и звука [л]. В целом китайский согласный [l] отличается своей артикуляцией как от русского твердого [л], так и от мягкого [лʲ], поэтому введение этих звуков во вводно-фонетическом курсе, ориентированном на китайских учащихся, должно происходить позже, чем в курсе, ориентированном на носителей арабского языка.

Учёт особенностей артикуляционной базы определенного национального контингента учащихся позволяет выстроить наиболее эффективную систему артикуляционных упражнений-зарядок. Для арабских студентов актуальны упражнения на развитие осознанных движений спинки языка, снятие мускульного напряжения, для китайских студентов необходимы упражнения, направленные на выработку умения контролировать положение кончика языка, развитие большей подвижности губ, снятия напряженности губ.

Большим преимуществом национально ориентированных курсов является возможность использовать перевод на родной язык учащихся объяснений преподавателя, заданий, инструкций по выполнению артикуляционной гимнастики, лексики, используемой в упражнениях. Перевод может осуществляться при помощи субтитров или с помощью видеозаписи фрагментов лекции носителем языка.

Важной особенностью национально ориентированных курсов по фонетике является возможность продемонстрировать русский звук с помощью слов, имеющих сходные звуки/фонемы в родном языке учащихся. Так, твердый звук [л] отсутствует в литературном арабском языке, но в слове **الله** *аллах* звучит близко к русскому произношению, более точно произнести русский звук [ы] позволяет арабское слово **طفل** *ребенок*. При постановке звука [р], одного из самых сложных для китайских учащихся, можно использовать китайские звуки-помощники, например, сочетание 嘟噜 *dulu*, которое является количественным числительным, когда речь идёт о винограде. При произношении этого слова положение органов речи таково, что позволяет легко произнести звук [р].

Трудности в организации национально ориентированного электронного курса могут быть связаны с наличием в родном для иностранных учащихся языке богатого состава диалектов. В китайском языке разные исследователи выделяют от семи до десяти диалектов, в арабском языке имеется множество социальных и территориальных диалектов, которые условно выделены в восточную и западную группу. Звуковой состав диалектов может существенно различаться. Так, в литературном арабском языке отсутствует звук [г] и его постановка вызывает трудности, в то время как в йеменском диалекте данный звук практически идентичен русскому. При создании национально ориентированных фонетических курсов традиционно ведётся сопоставление русского языка с литературным языком учащихся, хотя существуют научно-методические разработки для носителей конкретных диалектов, что позволяет более эффективно учитывать особенности языка обучающихся. Например, исследование Александровой А.Ю. «Принципы создания постановочно-корректировочного курса русской фонетики для арабов»¹⁰ содержит сопоставление с литературным арабским языком с учётом особенностей восточных диалектов, диссертационная работа Ван Лу¹¹ посвящена особенностям обучения фонетике китайских учащихся и др.

Таким образом, современные электронные курсы по фонетике дают возможность использовать новые, гибкие инструменты для изучения фонетики русского языка как иностранного и контроля качества обучения. Электронные курсы предоставляют обучающемуся возможность повтора практически неограниченного количества упражнений, что особенно ценно при обучении фонетике иностранного языка. Одним из существенных преимуществ электронных курсов является возможность использования гипертекста и мультимедиа. Важнейшей и до конца не решенной проблемой на сегодняшний день остается проблема педагогического контроля.

Примечания

¹ Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: МГУ, 1963. С. 13.

² Логинова И. М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). М.: Изд-во РУДН, 1992. 157 с.

³ Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975. С. 22.

-
- ⁴ Барановская С. А. Консонантизм современного русского языка (глухость – звонкость, твердость – мягкость): автореф. дис. ... к.ф.н. М., 1967. С.8.
- ⁵ Одицова И.В. Ритмика. Звуки. Интонация: Практическое пособие по русской звучащей речи. М., 2004. С. 312.
- ⁶ Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык. Фонетика, графика, орфография, орфоэпия. М., 2005. 308 с.
- ⁷ Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи: Лингафонный курс для иностранцев. 3-е изд. М., 1977. 280 с.
- ⁸ Кнеллер, ЗАО. URL: www.istrasoft.ru
- ⁹ Пашковская С.С. Дифференцирующая модель обучения русскому произношению: дис. ... д-ра пед. наук / С.С. Пашковская. М., 2010. С. 357.
- ¹⁰ Александрова А.Ю. Принципы создания постановочно-корректировочного курса русской фонетики для арабов: дис. ... канд. пед. наук / А.Ю. Александрова. М., 2009. 263 с.
- ¹¹ Ван Лу. Формирование пространственного восприятия при постановке и коррекции слухопроизносительных навыков в китайской аудитории: дис. ... канд. пед. наук / Ван Лу. М., 2006. 160 с.

**Doronina Elena G.,
Kazakova Yulia V.,**

South Ural State University (national research university), Russia

THE PROBLEMS OF CREATING NATIONALLY ORIENTED ELECTRONIC COURSES ON PHONETICS

This article provides an overview of electronic courses on phonetics of Russian as a foreign language. Special attention is paid to the peculiarities of creating a nationally oriented courses for Chinese and Arab students. The authors focus attention on taking into account the interference of the native and studied languages and the relevance of qualitative research the native languages of students.

Keywords: Russian language, phonetics, nationally oriented courses, articulation base, interference.

**Дунькович Жанна Александровна,
Рукавишникова Светлана Михайловна,
Хоронек Светлана Станиславовна**
УО «ВАРЬ», Республика Беларусь
s.rukavishnikova@list.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается вопрос оптимизации учебного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании русского языка как иностранного. Показан опыт применения ИКТ при обучении иностранных слушателей в УО «Военная академия Республики Беларусь». Приводятся примеры использования как готовых, так и созданных на кафедре русского языка электронных продуктов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, оптимизация учебного процесса, электронные и мультимедийные продукты.

Учебный процесс на современном этапе невозможно представить без использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Информационные и коммуникационные технологии – 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 информацией¹.

Для современного образовательного процесса характерен интенсивный научный поиск новых подходов, методов, технологий обучения, которые в значительной мере способствова-

ли бы его оптимизации, предполагающей научно обоснованный выбор рациональных форм, методических приемов и средств обучения с целью достижения наилучших результатов в конкретной ситуации. Сегодня можно говорить о том, что именно ИКТ стали одним из эффективнейших средств, обеспечивающих оптимизацию обучения. Внедрение ИКТ способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой². Использование ИКТ меняет структуру образовательного процесса, способы подачи информации и типы коммуникации между участниками этого процесса, а также повышает его эффективность и интенсификацию.

Активное применение ИКТ в процессе обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ) – одна из положительных тенденций современной методики преподавания языка. Технические возможности компьютера в значительной мере изменили подходы к разработке учебных материалов, направленных на оптимизацию процесса овладения новыми знаниями и выработки устойчивых умений и навыков. Современные преподаватели в учебном процессе наряду с традиционным учебником широко используют электронные пособия и учебно-методические материалы, компьютерные обучающие и тестирующие программы, мультимедийные презентации.

С помощью ИКТ можно организовать различную работу на всех этапах обучения русскому языку как иностранному. Например, при обучении аудированию можно предложить послушать иноязычную речь, при обучении говорению – записать на аудионоситель слова, словосочетания, предложения, тексты на русском языке, а при изучении грамматики – выполнить различные упражнения и тесты на компьютере. Компьютер также может быть использован для предъявления новой лексики, новых речевых образцов, для активизации и контроля сформированных навыков и умений.

Кафедра русского языка Военной академии Республики Беларусь оснащена компьютерными классами с соответствующим программным обеспечением, интерактивными досками (ИД) и другим мультимедийным оборудованием.

В процессе обучения иностранных слушателей и курсантов русскому языку на кафедре широко используются различные аудио- и видеоматериалы, электронные словари, готовые обучающие и тестирующие программы («Учите русский. Уровень для начинающих», Самоучитель русского языка «Золотой русский», «Репетитор», «Владимир» и др.), а также созданные на кафедре электронные и мультимедийные продукты.

Работа с компьютерными программами во многом способствует решению проблемы мотивации, ибо является для нынешних студентов естественной и желанной средой для получения информации, выработке навыков и умений³.

Например, при обучении фонетике используется компьютерная программа «Профессор Хиггинс. Русский без акцента! Русская фонетика» (рис. 1). Эта программа знакомит с фонетическим строем русского языка, основными акцентологическими схемами русских слов, разными типами интонационных конструкций. Интерактивные возможности данной программы позволяют быстро и качественно сформировать слухо-произносительные навыки. Особенностью этой программы является сочетание визуальной картинки и аудиоинформации. Обучаемые имеют возможность наблюдать на экране за движениями артикуляционного аппарата человека, слышать произносимые звуки и их сочетания, знакомиться с транскрипцией обрабатываемых языковых единиц, вслед за диктором записывать предлагаемый языковой материал, получать его акустические, артикуляционные и транскрипционные характеристики и сравнивать их с аналогичными характеристиками нормативной дикторской речи.

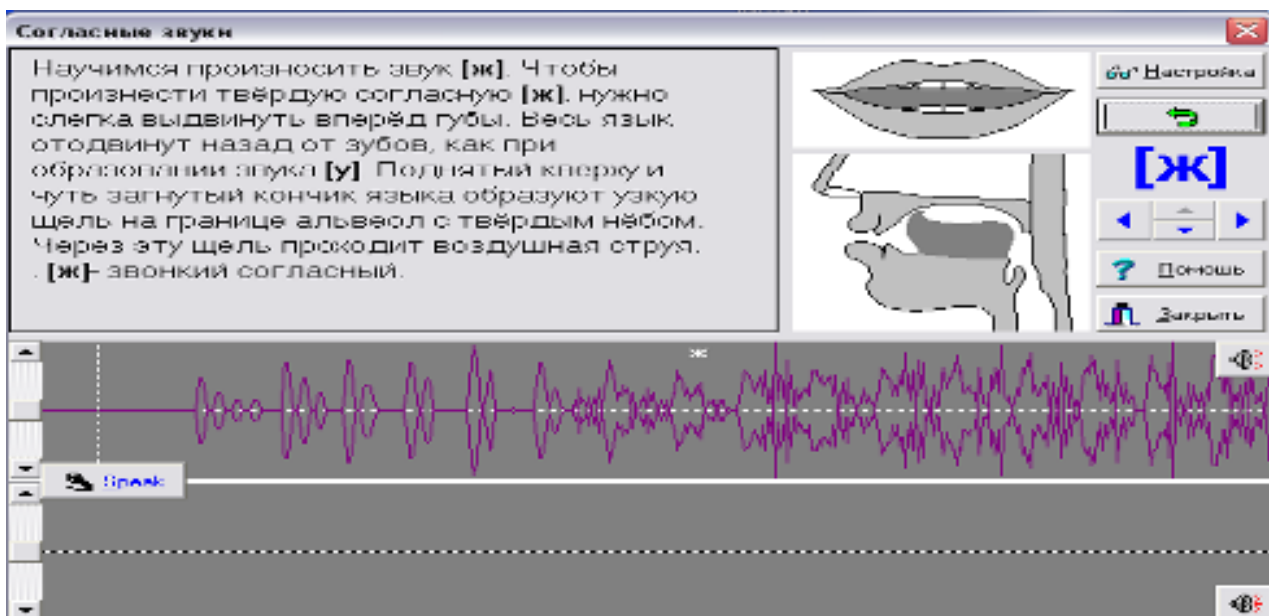


Рис. 1. Компьютерная программа «Профессор Хиггинс. Русский без акцента! Русская фонетика»

Использование ИКТ позволяет решить многие учебные задачи, главной из которых является развитие коммуникативных умений и навыков, то есть практическое владение иностранным языком, в том числе и в сфере будущей профессиональной деятельности. Известно, что основным средством речевого общения в устной и письменной формах является лексика. Одним из эффективных способов семантизации лексики признаны рисунки. Для прочного и беспереводного усвоения новых слов на кафедре создана программа «Русский язык. Иллюстративный материал», которая представляет собой серию презентаций для начального этапа обучения (рис. 2, 3). Мультимедийные презентации включают в себя серию рисунков, скомпонованных в соответствии с поурочным распределением материала. Презентации созданы в программе «PowerPoint 2007» и оснащены системой гиперссылок.

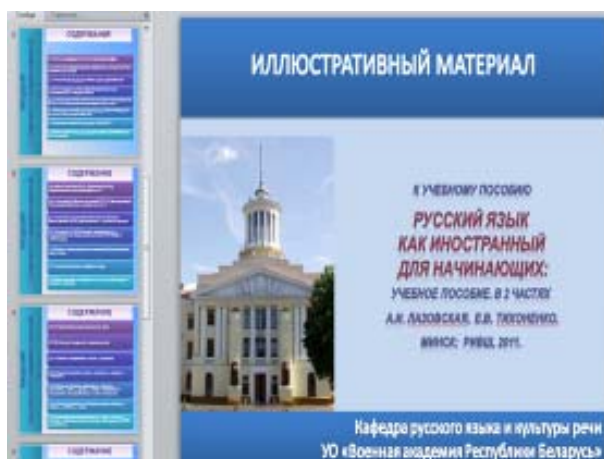


Рис. 2. Программа «Русский язык. Иллюстративный материал»



Рис. 3. Программа «Русский язык. Иллюстративный материал»

Для самостоятельной отработки изученной лексики можно использовать созданный на кафедре электронный картинный словарь, который организован по тематическому принципу (рис. 4). При работе со словарем обучаемые могут прочитать слово и услышать его звучание на русском языке, посмотреть перевод слова, а также соотнести это слово с соответствующей картинкой.



Рис. 4. Электронный картинный словарь

На кафедре также создана программа «Русский язык. Занимательный материал». Данная программа включает в себя серию ребусов, с помощью которых лексика усваивается в игровой форме (рис. 5, 6).

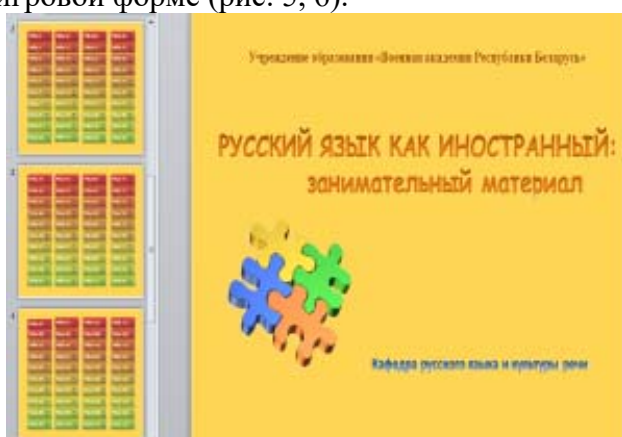


Рис. 5. Программа «Русский язык. Занимательный материал»



Рис. 6. Программа «Русский язык. Занимательный материал»

При обучении лексике широко используются возможности интерактивной доски (ИД), с помощью которой можно организовать различную лексическую работу на всех этапах обучения. Например, составить словосочетания, определить «лишние» слова, подобрать однокоренные слова, трансформировать глагольные словосочетания в именные, правильно употребить окончания, вставить предлоги и др. ИД позволяет перемещать объекты, группировать их по определённым признакам, работать с написанным текстом, корректировать его и т.д. Для создания интерактивных презентаций применяется программа Smart Notebook. На кафедре накоплен банк заготовок (страниц Notebook), которые позволяют достаточно быстро подготовить интерактивные задания для проведения занятий по обучению лексике.

Например, при изучении общеупотребительной лексики по теме «Дом, квартира» обучаемым предлагается назвать предметы мебели и расставить их в заданном порядке (рис. 7). Усвоение лексики по этой же теме можно проверить, используя флэш-шаблон, представленный на рис. 8. Одновременно с заданиями лексического характера можно отработать грамматические темы «Предложный падеж», «Выражение пространственных отношений».



Рис. 7. Тема «Дом, квартира»

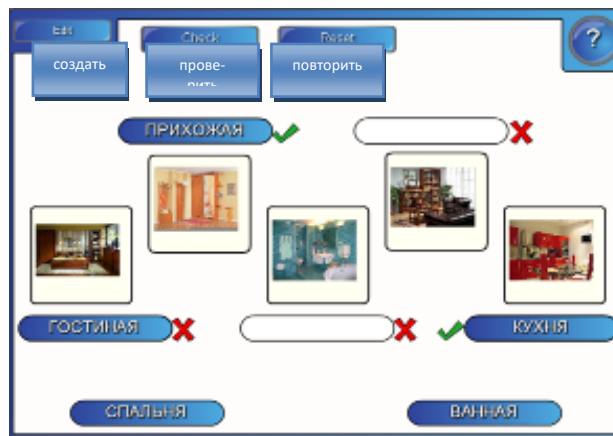


Рис. 8. Тема «Дом, квартира»

Интерактивные презентации, созданные в программе Smart Notebook, используются также при изучении лексики по специальности. С помощью заданий на сочетаемость, на распределение слов по смысловым группам, на заполнение пропусков соответствующими лексическими единицами происходит активизация и закрепление лексики в речи.

Например, на флэш-шаблоне представлено задание, с помощью которого проверяется усвоение сочетаемости лексических единиц (рис. 9).



Рис. 9. Задание на усвоение сочетаемости лексических единиц

Использование ИД позволяет ускорить темп занятия и за меньшее количество времени выполнить больше заданий, оптимизируя тем самым процесс обучения. Как показывает опыт, применение ИД на занятиях по русскому языку как иностранному делает процесс познания более интересным и творческим, позволяет учитывать индивидуальный темп работы каждого обучаемого, дает возможность использовать более широкий диапазон визуальных средств при изучении материала.

Для работы с грамматическим материалом на различных этапах обучения широко применяются готовые программы («Владимир», «Репетитор» и др.). С этой же целью на кафедре создан электронный сопроводительный курс к учебному пособию «Русский язык как иностранный для начинающих. В 2 Ч. / А.И. Лазовская, Е.В. Тихоненко. – Минск: РИВШ, 2011».

Данный электронный сопроводительный курс представляет собой целостную систему мультимедийных презентаций грамматического материала, который подлежит усвоению на начальном этапе обучения русскому языку (рис. 10).



Рисунок 10. Электронный сопроводительный курс к учебному пособию «Русский язык как иностранный для начинающих»

Мультимедийные презентации созданы с помощью программы «PowerPoint 2007», утилиты SmartArt и имеют систему гиперссылок.

Таблицы и схемы, входящие в состав электронного сопроводительного курса, иллюстрируют наиболее характерные явления грамматики русского языка, служат для наблюдения за языковым материалом, способствуют легкому и быстрому запоминанию грамматических правил, обобщению и систематизации приобретенных знаний и сформированных навыков.

Одним из главных преимуществ мультимедийных презентаций является их динамичность: на основе таблиц, используемых для объяснения нового материала, преподаватель может создать подстановочные таблицы, позволяющие отработать и закрепить изученные грамматические единицы. Например, для отработки правописания личных окончаний глагола *говорить* можно использовать следующие таблицы (рис. 11, 12).

Спряжение глагола			
говор'ить (2)			
я говорю	-ю	мы говорим	-им
ты говоришь	-ишь	вы говорите	-ите
он/она говорит	-ит	они говорят	-ят
Говори(те)!			

Рис. 11. Макеты таблиц для отработки правописания личных окончаний глагола

Спряжение глагола	
говор'ить (2)	
я говор_	мы говор_
ты говор_	вы говор_
он/она говор_	они говор_
Говор_()!	

Рис. 12. Макеты таблиц для отработки правописания личных окончаний глагола

Систематическая работа с таблицами позволяет оптимизировать процесс усвоения грамматического материала, способствует его осмысленному и прочному запоминанию, наглядно демонстрируя логические связи между явлениями языка.

Важной составной частью учебного процесса является контроль и оценка сформированных умений и навыков. Для этой цели на кафедре создаются тесты в программных оболочках «Краб», «ADSoft Tester», которые позволяют одновременно тестировать большое ко-

личество обучаемых, быстро и объективно оценивать их и определять степень готовности к следующему этапу обучения.

Таким образом, с помощью компьютера можно создавать учебные материалы как для получения новых знаний, так и для совершенствования приобретенных навыков и умений. Как показывает опыт, внедрение ИКТ в учебный процесс позволяет вывести его на принципиально новый уровень и создать оптимальные условия при обучении иностранцев русскому языку.

Примечания

¹ Демкин В.П., Можяева Г.В. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии. Методическое пособие для преподавателей. Томск: Изд-во ТГУ, 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ict.edu.ru/ft/003621//index.html> (дата обращения: 04.09.2017).

² Войтко С.А. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка [Электронный ресурс] // «Первое сентября» Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/415914/> (дата обращения: 31.01.2017).

³ Роберт И.О. Современные информационные технологии в образовании. Дидактические проблемы: перспективы использования. М.: Школа-пресс, 1994.

**Dunkovich Zhanna A.,
Rukavishnikova Svetlana M.,
Khoroneco Svetlana S.,**

The educational establishment «Military Academy of the Republic of Belarus»

THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AS A TOOL FOR ADVANCED PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with an issue of advanced training process of teaching Russian as a foreign language with the use of information and communication technology (ICT). It shows the experience of ICT apply during teaching of foreign students in the educational establishment «Military Academy of the Republic of Belarus». It gives examples of apply electronic materials those already existed as well as those developed at the Russian Language and Speech Culture Chair.

Keywords: information and communication technology, advanced training process, electronic and multimedia materials.

Ельникова С.И.,

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
Москва, Россия,
sielnikova@pushkin.institute

СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: УНИВЕРСАЛЬНОЕ И СПЕЦИФИЧЕСКОЕ*

В статье рассматриваются **актуальные** проблемы и вопросы, связанные с особенностями проведения **сертификационного** тестирования по русскому языку как иностранному, предлагаются пути их решения, **анализируется** опыт внедрения системы тестирования в образовательный процесс.

Ключевые слова: система тестирования, русский язык как иностранный, сертификационный уровень, языковая компетенция, национальная специфика, возрастные особенности.

Более 20 лет прошло с момента создания Центра тестирования федерального назначения (затем Головной центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 000-000.

языку), призванного стать организатором российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному. Однако интерес профессионального сообщества к тестированию возник намного раньше. На восьмом Конгрессе МАПРЯЛ в Регенсбурге 1994 году впервые прошло обсуждение цели и перспектив развития данной системы, общего содержания тестовых материалов с точки зрения стандартов, принятых в мировой практике тестирования по иностранным языкам. Разработка и описание шестиуровневой системы общего владения русским языком, создание и широкая апробация типовых тестов прошли в 1992–1997 годах, а впервые о создании многоуровневой системы тестирования заговорили в 1992 году в рамках Программы «Университеты России» Министерства образования РФ.

Среди задач, поставленных тогда, основными были две:

- 1) найти оптимальные пути для интеграции обучения русскому языку как иностранному в мировое образовательное пространство и
- 2) обеспечить конвертируемость языковых сертификатов, выдаваемых в России, и аналогичных европейских документов.

Именно тогда российская образовательная система переходила на двухступенчатую модель подготовки специалиста, происходила координация отечественной и европейской образовательных систем в свете идей Болонского процесса,

Присоединение России в 2003 г. к Болонской декларации привело к тому, что сегодня учащийся, успешно прошедший первый цикл обучения в высшем учебном заведении (бакалавриат), на дальнейших этапах обучения рассматривается в качестве специалиста, обладающего достаточно высоким уровнем профессиональной подготовки, расширяющего и углубляющего ее в процессе научной деятельности.

Структурные изменения российской образовательной системы происходили на фоне изменений в самом характере образования, в центре внимания которого оказалось развитие процессов социальной и академической мобильности обучающегося, его конкурентоспособности, инициативы. Необходимо отметить, что в парадигме результата, ожидаемого в конце обучения, также сместились акценты. Ранее она включала теоретическое обоснование, определение номенклатуры и иерархии знаний, умений и навыков, а также методик их формирования, контроля и оценки, в настоящее время стало актуальным достижение наиболее полного, лично и социально интегрированного результата, проявляющегося в компетенциях, приобретенных в процессе обучения.

Все эти изменения оказали воздействие и на подходы к обучению русскому языку как иностранному. Во-первых, возникла необходимость создания гибкой системы обучения русскому языку как иностранному. Полученная иностранцем возможность приехать в российский вуз на длительную стажировку, обучение в магистратуре или включенное обучение поставило перед специалистами задачу определения реального уровня владения русским языком как иностранным, а значит наиболее актуальным представляется подход, удовлетворяющий различным контингентам учащихся и учитывающий различный исходный уровень подготовки и способностей, национальные и возрастные особенности испытуемого.

Одной из задач современной методики преподавания иностранных языков вообще и русского языка как иностранного в частности является разработка системы объективного и независимого контроля. Помимо своей основной функции – функции осуществления контроля – тестирование может еще служить средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения уровня обученности и способом прогнозирования успешности или неудач обучения. Знание методических, психологических и лингвистических принципов тестирования и овладения его приемами позволит преподавателям использовать тестирование также в качестве инструмента научного познания, объективации результатов обучения и повышения эффективности обучения языкам (см. работы Т.М. Балыхиной).

Мы обращаемся к тестированию как к одной из наиболее технологичных форм проведения контроля с управляемыми параметрами качества, и ни одна из известных форм кон-

троля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Наиболее сильной стороной тестирования считается использование заданий стандартной формы, позволяющее получить максимально объективные результаты. Однако и абсолютизировать возможности тестовой формы не стоит. Практика тестирования показывает, что на успешность выполнения тех или иных заданий могут повлиять и общая эрудиция претендентов, и их профессиональная подготовка, круг интересов. Необходимо также учитывать национальные традиции, особенности национальной системы образования и другие экстралингвистические факторы.

Идеальным выходом из этой ситуации могло бы стать создание национально-, гендерно- и социально-ориентированных тестов. Некоторыми российскими и зарубежными специалистами неоднократно поднимался вопрос об особенностях проведения тестирования различных возрастных и социальных групп иностранцев (см. работы Л.Н. Норейко, Юй Тичжуан). Но прежде чем приступить к реализации этих идей, необходимо разработать контрольно-измерительные материалы, отвечающие всем «особым» требованиям.

Рассмотрим для начала задачу разработки национально-ориентированных тестов. Что же должно лечь в основу создания контрольно-измерительных материалов для их предъявления в мононациональной аудитории? В качестве контрольной группы можно рассмотреть один из наиболее многочисленных контингентов учащихся российских вузов – китайских студентов.

Многие исследователи отмечают, что специфика обучения русскому языку китайских учащихся обуславливается рядом этноспецифических факторов (см. работы Т.М. Балыхиной, И.Б. Череповской, И.Е. Бобрышевой, Юй Тичжуан и др.), а значит, принцип учета родной культуры, который предполагает учет этнокультурных традиций в преподавании иностранного языка, становится особенно важным.

Если мы посмотрим на особенности менталитета китайских учащихся, то при организации обучения следует обратить внимание на следующие аспекты культуры стран дальневосточного региона: абсолютное признание авторитета учителя в рамках учебного заведения; подчеркнутое внимание к собеседнику, стремление понять и осмыслить его точку зрения; уважение к традициям семьи, национальным праздникам и обычаям и др.

Кроме перечисленных особенностей культуры региона, важно также принимать во внимание особенности национальных образовательных и методических традиций.

Среди них в Китае можно выделить то, что

- студенты ориентированы в первую очередь не на практическое применение полученных знаний, а на получение информации о системе языка, т.е. созданию и развитию коммуникативной компетенции должна предшествовать тщательная языковая тренировка. Это обусловлено особенностями изучения родного языка и делает использование приемов исключительно коммуникативного метода недостаточно эффективным. Более эффективной представляется с данным контингентом учащихся опережающая презентация грамматического материала;

- предпочтение в китайской методической традиции отдается такому виду речевой деятельности, как чтение. На основе чтения, которое сопровождается письмом, формируются другие виды речевой деятельности. Чтение используется как при введении лексики, грамматики, так и при обучении говорению, даже обучение аудированию предпочтительнее организовывать с опорой на печатный текст. Аналогичной позиции придерживались и некоторые российские методисты, например, И.К. Гапочка.;

- необходимым элементом учебного процесса становятся тренировочные упражнения, предполагающие организацию тщательного контроля и коррекции;

- предполагается активное использование родного языка учащихся; сопоставление двух языковых систем, необходимость использования перевода (опора на грамматико-переводной метод), семантизация языкового материала с помощью толкования и перевода;

- активная визуализация материала при изучении каждой лексико-грамматической темы;

– организация применения полученных знаний и умений в практике предполагает длительную тщательную тренировку, контроль и коррекцию. Коммуникативная практика становится, таким образом, эффективной только после многочисленных тренировочных упражнений.

Еще более явственной становится разница русской и китайской методической традиции в подходах к обучению говорению. В китайской системе обучения говорение – это не столько коммуникация, сколько художественное воспроизведение идеальных образцов. Именно поэтому зачастую китайские учащиеся демонстрируют неплохие результаты по субтесту «Письмо» в случае когда задание носит репродуктивный характер, и сталкиваются с проблемами, если необходимо создать оригинальный текст.

В российской традиции преподавания РКИ мы понимаем под говорением деятельность, обеспечивающую успешную коммуникацию, формируем и развиваем коммуникативные навыки учащихся, а затем проверяем их в ходе тестирования.

Одним из заданий теста «Говорение» первого сертификационного уровня является изложение содержания прочитанного текста. Это задание дает возможность проверить, умеет ли иностранец строить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного текста как того требует Государственный стандарт по русскому языку как иностранному Первого сертификационного уровня, проверить, сформированы ли у него навыки просмотрового чтения.

Время, предоставляемое для подготовки (15 минут), предполагает со стороны претендента умение оперативно прочитать текст, выделить самое существенное, а затем на основе полученной информации самостоятельно построить связное высказывание.

Как правило, часть текста воспроизводится китайскими учащимися очень близко к оригиналу, иногда с использованием значительных по объему частей текста, с минимальным количеством грамматических ошибок, но передать содержание всего текста, как правило, претенденты не в состоянии. Это то, что обусловлено влиянием национальных образовательных традиций. Как уже отмечалось, обучение языку в Китае предполагает заучивание, копирование, точное повторение предложенных образцов. В силу этого классификация информации по критерию важности/неважности, оперирование этой информацией, т.е. самостоятельная деятельность учащихся, не попадает в фокус внимания ни преподавателя, ни учащегося.

Таким образом, когда навыки говорения, аудирования, письма на русском языке, имеющиеся у представителей Китая, проверяются в рамках Российской системы тестирования, возникает противоречие между тем, чему учат, и тем, что проверяют.

Аналогичные проблемы возникают и при проверке устной речи претендентов. Тест по говорению Первого уровня включает, например, сообщение на одну из тем, предусмотренных программой уровня. Так, в соответствии с Государственным стандартом по русскому языку как иностранному проверяется умение самостоятельно продуцировать связные логичные высказывания в соответствии с предложенной темой. Следует учитывать, что интерпретации темы претендентом и автором-составителем тем могут не совпадать. Это может привести к коммуникативной неудаче претендента.

В то же время однозначная интерпретация задания и инструкций к тестовым заданиям позволяет решить проблему адекватности и сделать контроль более объективным. Поэтому, предлагая тестируемому ту или иную тему, необходимо прогнозировать, как она будет им понята. Однако практика тестирования показывает, что тестор может встретиться в том числе с представителем малознакомой для него культуры (это может быть национальная культура, субкультура возрастной, социальной группы и т.п.), чей менталитет будет непонятен для тестора и последний не сможет вычислить причины той или иной «странной» трактовки смысла задания, объясняя неудачу претендента недостаточным знанием русского языка (см. работы А.П. Жорова).

Основной проблемой, на решение которой необходимо обратить внимание становится, то, как можно сформулировать тестовые задания, чтобы границы возможной интерпретации смысла задания определить более четко. Это, в свою очередь, позволит сделать результаты тестирования более объективными.

При обращении к более высоким уровням владения русским языком проблема приобретает еще более серьезный характер.

Начиная со Второго сертификационного уровня мы начинаем беседовать с испытуемым на одну из общественно значимых тем. При проведении тестирования зачастую мы сталкиваемся с претендентками, чья активная деятельность связана исключительно с семьей и воспитанием детей и чьи личные интересы сосредоточены, в основном, на проблемах семьи (Афганистан, Иран, Южная Корея, Япония, страны Средней Азии). И здесь снова препятствие – данной категории тестируемых довольно сложно принимать участие в дискуссии (беседе) на темы, касающиеся политики или общественного устройства.

С другой стороны, зачастую претенденты пытаются увлечь тестора в обсуждение узко профессиональной проблематики, которая косвенно может быть связана с общечеловеческими ценностями. Однажды тестируемый предложил для обсуждения тему, на первый взгляд, из разряда общекультурных, но оказавшейся довольно специфической – сравнение особенностей драматургических систем К. Станиславского и М. Чехова.

Среди претендентов на получение сертификата Второго и Третьего уровней нередко встречаются очень молодые люди, иногда даже школьники. Для них затруднительными, а иногда и неоправданно сложными, становятся задания, требующие осмысления жизненных обстоятельств или предполагающие, что претендент должен представить себя в определенной социальной роли и на определенной социальной позиции.

Например, в тесте Третьего уровня есть задание, где тестируемый должен выступить в роли начальника и провести беседу с провинившимся подчиненным, при этом нужно выяснить причины проступка подчиненного, дать оценку его действиям и принять решение по данной ситуации. В силу того, что роль начальника для тестируемого, не являющегося таковым в реальной жизни, очень непривычна претендент, как правило, выбирает неправильную тактику ведения диалога. Результатом становится либо низкий балл по результатам выполнения задания, либо его полное невыполнение. В качестве примера можно привести такие типичные ошибки: использование неверных стратегий построения диалога в схеме «начальник–подчиненный», например, вопросы к подчиненному о его согласии с решением руководства, использование разговорного стиля вместо официально-делового, принятие не совсем адекватного решения.

Иного рода проблемы возникают с этим типом заданий у претендентов из стран Юго-Восточной Азии. Необходимо помнить, что первостепенное значение из всех национальных особенностей для китайцев, например, являются такие понятия, как «сохранение лица», «потеря лица».

Отличительной чертой китайцев является уважение к власти, готовность к подчинению и усвоению внушаемых эталонов мышления, образа жизни и действий, преклонение перед авторитетом, чинопочитание. Даже в современных государственных учреждениях КНР начальник из боязни «потерять лицо» никогда не будет делать того, что по неписанным правилам должен исполнять только подчиненный, например, носить портфель с документацией. Другим любопытным проявлением той же концепции «лица» оказывается присущий китайцам страх обнаружить свое незнание того или иного предмета, доходящий, к примеру, до того, что китаец никогда не признается в том, что не знает маршрута, о котором его спрашивает случайный прохожий. Отсюда и проблемы при сдаче теста: в силу национального менталитета они с трудом преодолевают национальную привычку не возражать начальнику, поддержать спонтанный диалог на улице и т.д.

Однако, с точки зрения теории педагогически измерений, никакие внешние факторы (возраст, социальная незрелость, национальные традиции) не должны влиять на выполнение

задания, целью которого является проверка уровня владения языком. Очевидно, необходимо создавать объемный банк заданий, предполагающий возможность выбора подходящего для тестируемых определенной национальной, социальной, возрастной группы варианта.

Значительные трудности возникают, когда мы пытаемся согласовать индивидуальный подход и требования к языковой компетенции претендентов, которые должны быть едиными. А значит, перед разработчиками тестовых материалов встают новые задачи, решение которых позволит повысить уровень объективности тестового контроля в области русского языка как иностранного.

Литература

1. *Бобрышева И.Е.* Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая). М.: Компания «Спутник+», 2001.
2. *Бобрышева И.Е.* Менталитет и национально-ориентированные технологии начального этапа обучения иностранным языкам: новый подход // *Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранного языка.* – М.: Изд-во Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова, 1996.
3. *Бобрышева И.Е.* Культурный и социальный аспекты стиля учебно-познавательной деятельности этногруппы учащихся // *Мир русского слова.* СПб.: ЗАО «Златоуст», 2002. № 4 (12).
4. *Жорова А.П.* Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «Письмо» первого уровня // *Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ): II Всерос. науч.-практ. конф.: доклады и сообщения.* М., 2005.
5. *Некрасова Л.Н., Норейко Л.Н.* Проблема создания и оценки текста в национальных системах тестирования (субтесты «Письмо» и «Говорение») // *Язык, литература, культура. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сборник научных и научно-методических статей / ред. кол. Л.П. Клобукова и др.* М.: МАКС Пресс, 2015. Т. 11.
6. *Норейко Л.Н., Еришова Л.В.* Формирование социокультурной компетенции: задачи и решения Иноязычное образование в современном мире, место издания. М.: МАКС Пресс, 2014. Т. 2.
7. *Череповская И.Б.* (Россия). II Международная научно-практическая конференция «Изучение русского языка и русской культуры в странах АТР: 15 лет РКИ на Дальнем Востоке», «Русский язык за рубежом». № 3–4. 2005.
8. *Дикарев В.П.* (Россия). Изучение русского языка в Азиатско-Тихоокеанском регионе и роль Дальневосточного государственного университета в интеграционных процессах. «Русский язык за рубежом». № 3–4. 2005.
9. *Юй Тичжуан.* Методические основы лингводидактического тестирования по РКИ с помощью компьютерных технологий: в условиях китайского языкового вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. М., 2008.

Elnikova S.I.,

Pushkin State Russian Language Institute,
sielnikova@pushkin.institute

CERTIFICATION TESTING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: UNIVERSAL AND SPECIFIC

The article deals with current problems and issues associated with the peculiarities of certification testing for Russian as a foreign language, suggests ways of their solution, analyses the experience of introduction of system of testing in the educational process

Keywords: system of testing Russian as a foreign language, certification level, linguistic competence, national identity, age features.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В статье рассматриваются приемы, направленные на расширение словарного запаса и порождение текста на русском языке на занятиях курса «чтение на русском языке». Технологии рассчитаны на этнокультурные особенности китайской аудитории. Задания учитывают специфику китайской системы обучения студентов. Автор указывает на ряд эффективных технологий способствующих освоению текста страноведческой направленности и порождению своего текста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, развивающие образовательные технологии, чтение, разговорная речь, коммуникативная компетентность, лингводидактика, китайские студенты.

Обучение чтению – важнейший компонент обучения русскому языку. Работа по чтению и пониманию текста постоянно сопровождает процесс изучения грамматики языка.

Различные виды чтения формируют разные коммуникативные навыки. Например, чтение вслух формирует артикуляционные навыки и может быть задействовано в начале занятия при чтении фонетических упражнений. Переводное чтение, основанное на использовании родного языка учащегося или языка посредника, эффективно при освоении новой лексики. Такое чтение должно быть также подготовленным, так как расширяет лексическую базу учащегося и нацелено на снятие языковых трудностей. Переводное чтение следует связывать с грамматической и лексической темой занятия. Основным видом чтения при освоении иностранного языка является изучающее чтение. Цель такого чтения – максимально полное восприятие и понимание читаемого текста. Чтобы задача была выполнена, удачным оказывается включение предтекстовых упражнений, подготавливающих учащихся к речи. Разнообразные типы предтекстовых упражнений способствуют накоплению языкового материала и делают более легким восприятие текста при чтении. Работа над формированием навыка чтения также более целесообразна, если занятия по чтению будут посвящены определенным тематическим блокам. Как показывает опыт работы с китайскими студентами, наиболее оптимальным является включение в упражнения лингвострановедческого материала, в частности, информации, связанной с жизнью региона, в данном случае с Уралом.

Навык чтения формируется поэтапно при работе со словом и текстом. Чтение и понимание текста проходит традиционно в несколько этапов: 1) анализ и разбор слов, связанных с культурной спецификой региона (Урала). Например, тема «Климат. Мы и природа. Растительный и животный мир»: Урал. Уральские горы. Уральская рябина. Исеть. Чусовая. Ящерица. Малахит. Яшма. 2) анализ и разбор новых слов, словосочетаний. Это лексика, связанная с той же темой. В данном случае это природа Урала. 3) чтение текста на заданную тему. На начальном этапе обучения текст должен быть не более 50–60 слов. 4) работа над вопросами по тексту. 5) составление плана к тексту, формулирование определений к тематически заданным терминам, выделение ключевых слов. 6) упражнения на трансформацию текста. 7) переход к письменной речи: письменный ответ на предложенный преподавателем вопрос; пересказ текста 2–3 фразами или составление аналогичного текста по разработанному плану или алгоритму.

Изучающее чтение направлено на выработку умений, необходимых для чтения. Это прежде всего поиск, нахождение и использование опорных слов, необходимых для понимания текста. Поэтому важна последовательность работы: ознакомление с грамматическим материалом, выполнение предтекстовых упражнений, ориентирующих учащихся на нахождение языковых и экстралингвистических опорных слов в тексте. Далее следует чтение текста, а за этим проверка понимания текста с помощью послетекстовых упражнений. Тексты долж-

ны представлять определённый познавательный интерес и иметь регионально-ориентированную направленность, так как это способствует их лучшему усвоению. При этом чтение и понимание текста не должно становиться самоцелью.

Помимо обучения чтению иностранных студентов необходимо учитывать специфику обучения чтению китайских студентов, язык которых существенно отличается от русского. Как отмечает Ян Фан «усвоение грамматической системы иностранного языкового языка является необходимой предпосылкой формирования иноязычного языкового сознания, так как активной речевой деятельности можно обучаться, только осознав грамматические явления изучаемого языка. Для того, чтобы совершенствовать навыки грамматического оформления речи на русском языке необходимо выявить функционально-семантические характеристики русских падежных форм в сопоставлении с китайскими грамматическими формами»¹. Постоянно работать над предложно-падежными формами имени существительного, рекомендует Ванн Цин, поскольку «морфологические признаки имени существительных китайского и русского языков сильно отличаются»². Работа по обучению чтению проходит с опорой на базовый уровень владения языком. При разработке курса мы опирались на методику, предложенную Л.С. Крючковой и Н.В. Мощинской³ и С.А. Вишнякова⁴. Словарь актуальной лексики формировался с учетом рекомендаций методиста В.Н. Вагнер⁵. В части работы над обучением чтению учитывались наблюдения преподавателей-практиков Н. Рябцевой⁶, М.Л. Гусельниковой⁷, И.С. Ивановой⁸. При формировании грамматического каркаса содержательной части курса использовались учебные пособия М.Н. Баринцевой⁹, В.С. Ермаченковой¹⁰ и С.И. Чернышова¹¹.

Учитывая рекомендации методистов, предлагаем реестр упражнений, включающих лингвострановедческий материал. Ведущая роль при этом отдается работе по изучаемому чтению.

Образец занятия.

Грамматическая тема: спряжение глаголов в настоящем времени; предложно-падежные формы существительного и прилагательного

Лексическая тема: Климат. Окружающая среда. Растительный и животный мир.

Культурно-речевая тема: формулы приглашения, вопрос – ответ

Орфоэпическая тема: отработка произношения звука «В»

Цель занятия: Изучение грамматической темы Предложный падеж существительного в единственном и множественном числе на материале лексической темы «Климат. Окружающая среда. Растительный и животный мир». Согласование прилагательного с существительным в винительном падеже. Работа над спряжением глагола в настоящем времени.

I Орфоэпический тренинг

Послушайте и повторите за диктором.

Звук В

Ва-ва-ва-ва – в поле выросла трава.

Ву-ву-ву-ву – в поле видели сову.

Вьи-вьи-вьи-вьи – соловьи и муравьи.

Ве-ве-ве-ве – Вербка выросла в траве.

Ва-ва-ва-ва вот высокая трава.

Вы-вы-вы-вы даже выше головы.

Ве-ве-ве-ве – васильки видны в траве.

Ву-ву-ву-ву – васильков букет нарву.

II Актуальная лексика. Чтение и анализ.

Прочитайте слова, расставьте ударение. Проверьте, какие слова вам известны. Запомните новые слова!

Окружающая среда.

Животные домашние: собака, щенок, кот, кошка, котёнок, петух, курица, цыплёнок, яйцо, бык, корова, телёнок, конь, лошадь, жеребёнок, утка, гусь, баран, овца, коза, козел,

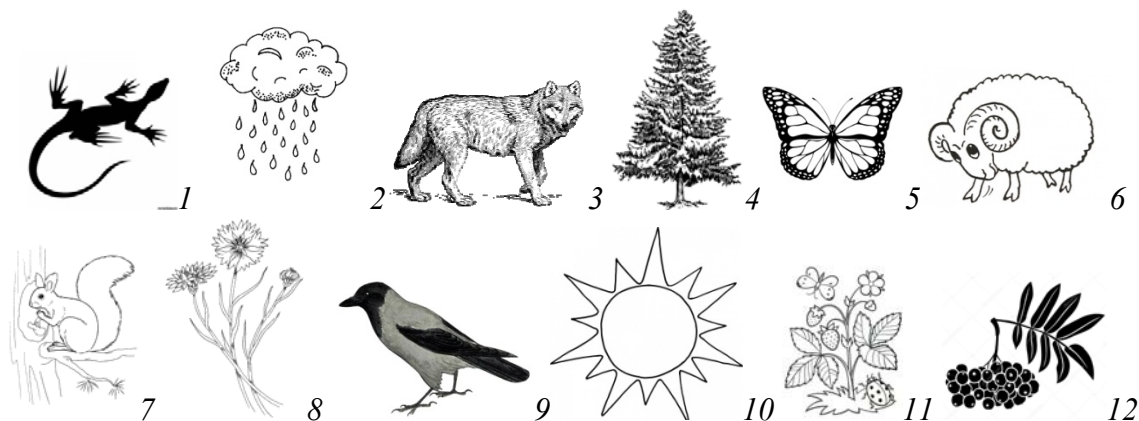
свинья, поросёнок. Рога, клюв, пасть, хвост, усы, лапа, крыло, перо, шерсть, когти, копыта. Мяукать, лаять, мычать, кукарекать, корм, кормить, клевать. **Дикие звери:** волк, лиса, медведь, заяц, белка, лось, ёж, мышь, рысь, крот. **Насекомые:** бабочка, жук, муравей, пчела, комар, стрекоза, оса, шмель, божья коровка. Жужжать, жалить, яд. **Земноводные:** ящерица, лягушка, змея. Ползать, прыгать, плавать. **Рыбы:** щука, лещ, карп, карась, окунь, рак. **Птицы:** дятел, ласточка, снегирь, сорока, соловей, сова, филин, кукушка, орёл. **Городские птицы:** ворона, воробей, голубь, синица, скворец. Скворечник, кормушка. Прилетать, улетать.

Растения. Лес: дерево, ветка, лист, листва, ствол, кора, берёза, дуб, ива, сосна, ель, рябина, хвоя, трава, гриб, земляника, малина, черника. **Сад:** яблоня, груша, слива, куст. **Цветы:** роза, мак, подснежник, василёк, ромашка, колокольчик, орхидея, кактус, цветник.

Стороны света: Север, юг, запад, восток. **Местность:** гора, камень, самоцветы, цветные металлы, малахит, яшма, гранит, гранитный, рубин, скала, хребет, море, океан, река, ручей, родник, озеро, водопад, водоём, тропа, дорога. **Окружающая среда в городе:** парк, дендрарий, ботанический сад, пруд, теплица, заповедник, зоосад, зоопарк, сквер, фонтан, беседка, ротонда, плотина, площадь, амфитеатр.

III Предтекстовые упражнения

а) посмотрите на рисунки и назовите по-русски предметы, обозначенные цифрами:



б) Прочитайте слова. Определите, что они обозначают: действие, предмет, признак.

Составьте со словами предложения.

Солнце – солнечный – солнечно. Светить, сиять.

Облако – облачный – облачно.

Ветер – ветренный – ветрено. Дуть, идти, течь. Дождь – дождливый – дождливо.

Снег – снежный – снежно. Туман – туманный – туманно. Падать, ложиться.

Влага – влажный – влажно. Сушь – сухой – сухо. Увлажнить, высушить.

Жара – жаркий – жарко. Тёплый – тепло. Сырой – сыро. Теплеть, парить.

Холод – холодный – холодно. Мороз – морозный – морозно. Холодеть, морозить.

Модель: Сегодня в Пекине ветренный день. Очень жарко в Риме. В Екатеринбурге завтра ожидается дождь. В Париже вечером похолодало.

в) к какому виду относится животное?

волк	Дикий зверь
ворона	
тигр	
орёл	
воробей	Хищник
кот	
лошадь	Городские птицы
лось	

г) *подберите синоним к словам*

горы, горная гряда	поле, сад, лес
водоём	горный хребет
местность	пруд, озеро, родник
самоцветы	яблоня, берёза, рябина
цветы	малахит, яшма, рубин
растения	роза, ромашка, василёк

IV Текст.

Прочитайте текст и выделите слова из актуальной лексики

Погода в Екатеринбурге

Зима здесь **морозная**, а лето может быть и **тёплое** и **холодное**. Жители города привыкли к такой погоде. Они не удивляются, если в июне вдруг выпадает снег. Люди надевают теплое пальто и шапку. Зимой погода тоже может быть разная: сегодня суровый мороз, а завтра – влажная оттепель. Поэтому на улицах бывает гололёд и людям скользко ходить. Детям это нравится, а взрослым нет.

V Этикет. Поговорим о погоде.

Вопрос и приглашение	Ответ
- Какая погода за окном?	Посмотрите в окно: идёт снег!
- Какая сегодня погода?	Сегодня прекрасная погода!
- Посмотрите прогноз погоды на завтра! Какой он?	Завтра ожидается дождь и сильный ветер.
- В какое время года лучше приехать в Екатеринбург?	Приезжайте в Екатеринбург в августе, будет тепло.
- Какая погода ожидается в городе сегодня?	Сегодня будет солнечный и жаркий день.
- Пойдём, погуляем сегодня в парке?	Сегодня ветрено и вечером будет холодно. Пойдём лучше в кино.
- Давайте в воскресенье поедem за город на пикник?	Всю неделю идёт дождь. Я думаю, в воскресенье в лесу будет влажно и земля будет сырая. Пикник придётся отложить.

Задание: спросите товарища о погоде на завтра и ответьте на его вопрос.

VI Грамматика

Спряжение глагола в настоящем времени

летать 1 группа смотреть 2 группа

1 группа				2 группа			
Я	летá-ю	Мы	летá-ем	Я	смотр-ю'	Мы	смóтр-им
Ты	летá-ешь	Вы	летá-ете	Ты	смóтр-ишь	Вы	смóтр-ите
Он	летá-ет	Они	летá-ют	Он	смóтр-ит	Они	смóтр-ят
Она				Она			
Оно				Оно			

1 группа: гулять, дéлать, лежать, бегать, отдыхáть, окружа́ть.

2 группа: говорíть, смотре́ть, спешíть, перевозíть, хранíть, сто́ять.

а) составьте предложения с глаголами

- Осенью Игорь и Ольга (гулять) в дендрарии.
- Летом я (отдыхать) в Сочи.
- Ты (любить) животных. Ты (кормить) белок в парке.
- Лоси (бегать) в лесу.
- Мы (стоять) в зоопарке и (смотреть) на тигра.
- Вы туристы. Вы (отдыхать) в горах.
- Уральские горы (окружать) Екатеринбург.

VII Тексты.

Прочитайте тексты и выделите слова из актуальной лексики

1. Исеть.

Исеть – любимая река горожан. В центре города реку перекрывает плотина. Раньше плотина была необходима для работы первых заводов. Теперь это Плотинка, которая украшает центр города. Сейчас по ней любят гулять жители города и гости. В заводи реки круглый год живут утки, их кормят батоном, для них строят специальные домики. По реке можно прокатиться на лодке, под парусом или на моторе. На набережной Исети стоят две ажурные ротонды из бронзы. Во время прогулок горожане могут наблюдать окружающую панораму из ротонд и делать фотоснимки.

2. Дендрарий.

В Екатеринбурге есть два дендропарка: на улице Первомайской и на улице 8 марта. В парках много растений: необычные южные деревья с морского побережья и много цветов. Парки цветут непрерывно всю тёплую часть года. Весной в аллеях парка можно насладиться ароматами сирени и яблонь, летом здесь очень красивые цветники, осенью – на берёзах золотая листва, а зимой – белые снежные аллеи. В парке на Первомайской есть два пруда, в которых водятся утки. В парке на улице 8 марта можно погулять по теплицам и посмотреть уральские розы. Этот дендрарий ограничен берегом Исети с раскидистыми ивами.

3. Ботанический сад.

Весной можно погулять по Старому парку Ботанического сада, покормить белок, сфотографировать голубые ели. Летом приятно пройти среди цветников и вдохнуть ароматы луговых трав и леса. Осенью хорошо гулять, когда опавшая листва шуршит под ногами, а капли дождя сверкают на хвое елей. Зимой под снегом ботанический сад похож на сказочный лес! В саду можно увидеть, как цветут бананы, плодоносят кофейные деревья, инжир и папайя! Здесь растут 39 видов уральских орхидей. Папоротники хранят свои коричневые семена на листьях. Великаны-кактусы похожи на огромные подсвечники.

4. Уральские горы.

Уральские горы – самые старые горы в мире. Не все горы Урала одинаковы, есть горы высокие и низкие. Высокие называются Полярными, они стоят у самого океана на севере. Со склонов хребтов бегут бурные реки и падают водопады. Горы Среднего Урала невысокие, но красивые, на склонах много необычных скал. Южный Урал – самая широкая часть Уральских гор. Эти хребты очень длинные и зубчатые. Их вершины иногда покрыты облаками и туманом.

5. Каменные палатки.

Шарташские каменные палатки – уникальный природный памятник Екатеринбурга. Это гранитные скалы, которые похожи на пирамиды и столбы и башни. В древности там располагались стоянки первобытных людей. Во времена революции коммунисты здесь собирались на маёвки. Сейчас сюда люди приходят на отдых и прогулки. Для удобства горожан у входа в заповедник располагается гранитный амфитеатр, а также проложены пешеходные тропы.

6. Хозяйка Медной горы.

Урал богат полезными ископаемыми: цветными металлами и камнями-самоцветами. Издревле Урал славился горными мастерами. В легендах уральских горняков Хозяйка Медной горы – это горный демон, владелица земных богатств, хранительница горного мастерства. Прекрасная женщина с косой и лентами из тонкой позвякивающей меди в платье из шёлкового малахита появляется перед людьми часто в виде ящерицы в короне. Малахит, любимый камень Хозяйки, обладает сильной энергетикой. Он придает владельцу мудрость и силу.

VIII Послетекстовые упражнения

а) Соедините слова в словосочетания и предложения

В центре города	жители города и гости
плотина была необходима	на лодке, под парусом или на моторе
В заводи реки	реку перекрывает плотина
По реке можно прокатиться	для работы первых заводов
На набережной Исети	круглый год живут утки
по ней любят гулять	окружающую панораму из ротонд
горожане могут наблюдать	стоят две ажурные ротонды из бронзы

б) Заполните пропуски нужными словами и восстановите текст:

В Екатеринбурге есть ____: на улице Первомайской и на улице 8 марта. В парках много ____: необычные южные ____ с морского побережья и много ____ . Парки ____ непрерывно всю тёплую часть года. Весной в аллеях ____ можно насладиться ароматами сирени и ____, летом здесь очень красивые ____, осенью – на берёзах золотая листва, а зимой – белые ____ аллеи. В парке на Первомайской есть ____, в которых водятся утки. В парке на улице 8 марта можно погулять ____ и посмотреть ____ розы. Этот дендрарий ограничен берегом Исети с раскидистыми ____.

в) Исправьте ошибки, допущенные в тексте:

Осенью можно погулять по Старому парку Ботанического сада, покормить белок, сфотографировать подсвечники. Летом приятно пройти среди цветников и вдохнуть ароматы луговых трав и леса. Весной хорошо гулять, когда опавшая листва шуршит под ногами, а капли дождя сверкают на листьях. Зимой под снегом ботанический сад похож на сказочный лес! В саду можно увидеть, как цветут голубые ели, плодоносят кофейные деревья, инжир и папайя! Здесь растут 39 видов уральских орхидей. Папоротники хранят свои коричневые семена на хвое елей. Великаны-кактусы похожи на огромные бананы.

г) Сделайте пробелы между словами, чтобы получился текст:

Уральские горы самые старые горы в мире. Не все горы Урала одинаковы. Есть высокие и низкие. Высокие называются Полярными и состоят из скал. На севере склоны хребтов бегут бурными реками и падают водопадами. Горы Среднего Урала невысокие и красивые на склонах много необычных скал. Южный Урал самая широкая часть Уральских гор. Эти хребты очень длинные и изобилуют вершинами, иногда покрыты облаками и туманом.

д) Прочитайте комментарий к тексту. Подберите существительные с тем же корнем к выделенным прилагательным. Объясните значение подчеркнутых слов.

Шарташские **каменные** палатки – уникальный **природный** памятник Екатеринбурга. Это **гранитные** скалы, которые похожи на пирамиды и столбы и башни. В древности там располагались стоянки первобытных людей. Во времена революции коммунисты здесь собирались на маёвки. Сейчас сюда люди приходят на отдых и прогулки. Для удобства горожан у входа в заповедник располагается **гранитный** амфитеатр, а также проложены **пешеходные** тропы.

маёвка – 1. В дореволюционной России – нелегальное собрание рабочих, устраиваемое за городом в день 1-го мая. **Маёвки** преследовались царской полицией. 2. Первомайская демонстрация рабочих.

амфитеатр – постройка для разнообразных массовых зрелищ, представляющая собой круглый театр без крыши.

е) Прочитайте самостоятельно текст, имеющий культурно-специфическую информацию. Ответьте на вопросы после текста. Обратите внимание на выделенные слова. Определите значения этих слов:

Урал богат полезными ископаемыми: цветными металлами и камнями-самоцветами. Издревле Урал славился горными мастерами. В легендах уральских **горняков** Хозяйка Медной горы – это горный **демон**, владелица земных богатств, **хранительница** горного

мастерства. Прекрасная женщина с косой и лентами из тонкой позвякивающей меди в платье из **шёлкового** малахита появляется перед людьми часто в виде ящерицы в короне. Малахит, любимый камень Хозяйки, обладает сильной **энергетикой**. Он придает владельцу мудрость и силу.

– Кто такая Хозяйка Медной горы?

– Что она делает?

– Эта женщина добрая или злая?

– Расскажите, опираясь на уральский миф, какое животное и какой камень являются символами Урала?

ж) Напишите об одном интересном месте в Екатеринбурге. Используйте план.

Название достопримечательности.

Адрес, где она находится.

Для чего предназначено это место или здание.

Как туда можно доехать из вашего общежития.

Когда в последний раз вы посещали это место.

Примечания

¹ Ян Фан. Обучение русскому языку китайских студентов-русистов // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 168–173.

² Ван Цин. Особенности имени существительного в грамматике русского и китайского языков. Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 8: в 2 ч. Ч. 1 / ред. кол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. Минск: «Белорусский Дом печати», 2014. С. 229–232. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/100505>.

³ Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. 5-е изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 480 с. (Русский язык как иностранный)

⁴ Вишняков С.А.: Русский язык как иностранный: учебник. М.: Флинта: Наука, 2005.

⁵ Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учеб. пособие / В.Р. Вагнер. 2-е изд. М.: Флинта : Наука, 2009. 104 с. (Русский язык как иностранный)

⁶ Рябцева Наталья. Обучение студентов чтению и говорению на занятиях по русскому языку как иностранному. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/strana/nazov/uvodna-strana>.

⁷ Гусельникова М.Л. Работа над смоделированным многофункциональным текстом в преподавании русского языка как иностранного // Филологический класс. 2017. № 1 (47). С. 25–28.

⁸ Иванова И.С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S13. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm>.

⁹ Баринцева М.Н. Шкатулочка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (элементарный уровень) / М.Н. Баринцева, И.И. Жабоклицкая, И.В. Курлова, А.Ю. Петанова, О.Э. Чубарова. М.: Русский язык. Курсы. 2008. 144 с

¹⁰ Ермаченкова В.С. Слово: пособие по лексике и разговорной практике (электронное издание). 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 212 с.

¹¹ Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2009. 280 с.

Eremina Svetlana Aleksandrovna,
Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

LEARNING TO READ CHINESE STUDENTS AT LESSONS WITH LINGUISTIC CULTURAL ELEMENTS

In article the acceptances directed to expansion of a lexicon and creation of the text in Russian on special course “reading in Russian” are considered. Technologies are expected ethnocultural features of the Chinese audience. Tasks consider specifics of the Chinese training system of students. The author specifies a number of the effective technologies promoting development of the text of a regional geographic orientation and generation of the text.

Keywords: Russian as foreign, teaching technique, developing educational technologies, reading, informal conversation; communicative competence, lingvodidaktika, Chinese students.

**Ершова Елена Борисовна,
Малыгин Алексей Александрович,**
Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия,
ersh-60@mail.ru; a_malygin@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблемам проектирования программ довузовского этапа обучения иностранных граждан. В статье рассматриваются разные формы реализации таких программ, их цели и вариативность в зависимости от контингента учащихся. Автор настаивает на том, что содержание программ должно отражать цели предпрофессиональной подготовки.

Ключевые слова: проектирование образовательных программ, превузовская подготовка иностранных граждан, содержание программы, формы реализации образовательной программы.

Проектирование образовательных программ в формате, отвечающем компетентностному либо системно-деятельностному подходам, представляет собой деятельность по созданию целостной модели образовательного процесса, способной гибко и адекватно отвечать на вызовы времени внешней среды (потенциальных заказчиков и стейкхолдеров) и возможности внутренних ресурсов образовательных организаций. Такой подход, в целом, отвечает идеям реализации образовательного процесса для достижения четко определенных результатов обучения – компетенций либо универсальных учебных действий, метапредметных навыков, конкретных предметных знаний и умений. При этом требования к результатам освоения образовательной программы должны обеспечивать преемственность и единство образовательного пространства Российской Федерации. В свою очередь это означает, что любая образовательная программа как для профессионального, так и дополнительного образования должна задумываться из некоего видения будущего, реализовываться с непрерывным оцениванием достижения поставленных проектных целей и в определенный момент времени, когда рыночная ниша закрывается, утилизироваться или же трансформироваться. Это и будет являться ответом на ускоряющийся темп смены технологий и уклада жизни. С другой стороны, процесс проектирования предполагает удержание нормативно-правовой рамки, в частности, требований к реализации и освоению образовательных программ¹. Понятие «образовательная программа», уровни и виды образования закреплены на законодательном уровне в ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»².

Так, проектирование дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (далее – образовательные программы, программы предвузовской подготовки) основывается на требованиях, закрепленных приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 03.10.2014 г. № 1304. Исходя из требований указанного документа, целью такой образовательной программы является подготовка слушателя (иностранного гражданина) к дальнейшему обучению на русском языке по основным профессиональным образовательным программам. В тексте требований определен общий объем такой программы – 2 376 академических часов и минимальное количество аудиторных часов – не менее 1 008 академических часов, а также заложен принцип вариативности – в зависимости от направленности основной профессиональной образовательной программы меняется набор общеобразовательных дисциплин, которые должны изучаться наряду с программой, «касающейся изучения русского языка».

При проектировании конкретных образовательных программ, необходимо учитывать возможности различного ее содержательного наполнения и формы реализации. Исходя из

условий реализации и современных возможностей образовательных организаций, можно привести следующую видовую классификацию программ предвузовской подготовки:

1) классические образовательные программы, реализуемые на территории РФ в русскоязычной среде в соответствии с требованиями российского законодательства и возможностями образовательных организаций, преподаватели – носители языка, слушатели находятся на территории РФ;

2) образовательные программы, реализуемые вне языковой среды – стране слушателя – потенциального абитуриента на основные профессиональные программы российских вузов по установленным требованиям, когда в качестве преподавателей могут быть как местные специалисты, так и преподаватели из России – носители языка;

3) открытые образовательные программы, подготовка по которым ведется с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, основывается на требованиях российского законодательства, преподаватели – носители русского языка, слушатель находится в родной стране.

В такой классификации у каждого вида образовательных программ можно выделить свои достоинства и риски. Первый вид образовательных программ является экономически затратным как для РФ, так и для слушателя (добавляется год пребывания в стране, а значит и дополнительные расходы). Но у таких программ есть одно весомое и неоспоримое преимущество: погружение в языковую среду дает возможность быстро включиться в активную коммуникацию на русском языке и таким образом усвоение русского языка происходит очень быстрыми темпами. Ряд исследователей и методистов сомневаются в эффективности двух последних видов. Авторы статьи не разделяют данную точку зрения, поскольку считают возможным сочетать представленные формы реализации образовательных программ двух видов в процессе обучения русскому языку на разных этапах обучения.

Актуальность таких форм представляется в таких странах, где изучение русского языка зачастую начинается еще в школе и часть потенциальных абитуриентов знает русский язык на элементарном или базовом уровне. Иностранцев, изучавших русский язык в школе, вполне можно обучать дистанционно и ставить задачу совершенствования навыков говорения и аудирования. Такую образовательную программу смешанной формы вполне возможно реализовать на территории стран СНГ, поскольку в этих странах есть достаточное число высококвалифицированных кадров по русскому языку и полноценно функционируют Центры Русского языка.

При проектировании программ, готовящих к обучению на русском языке, как было отмечено выше, важно учитывать особенности потребностей разных групп иностранных граждан. Так, двухуровневая, а по существу – трехуровневая (бакалавриат, магистратура-специалитет, аспирантура) система профессионального образования, предусматривает возможность поступления для иностранного гражданина сразу в магистратуру или аспирантуру. Тем самым, подготовительные отделения и факультеты российских вузов встали перед необходимостью изменения подхода к организации обучения разных слушателей с различными образовательными целями и проблемой корректировки образовательных программ и учебных планов.

Специфика данного контингента заключается в следующем: имея профессиональную подготовку на уровне бакалавра либо специалиста, а иногда и магистра, они не владеют русским языком, либо владеют им на начальном уровне, явно не достаточном, чтобы заниматься научными исследованиями на русском языке. Срок обучения на подготовительном факультете остается прежним – 1 год. Задачи подготовительного отделения в целом остаются теми же: это обучение русскому языку как инструменту получения высшего образования. Однако, задачи подготовительного периода для этого контингента усложняются: нужно за довольно короткий период (часто меньше 10 месяцев) изучить русский язык, так чтобы в дальнейшем освоить образовательную программу уровня выше, чем бакалавриат (магистратуры или аспирантуры) и, одновременно, нужно освоить необходимые компетенции в профессиональ-

ной сфере на русском языке, так как в дальнейшем придется осваивать более глубоко профессиональную программу и готовить к защите магистерскую или кандидатскую диссертацию на русском языке.

В области коммуникативных компетенций слушатели, ориентированные на программы магистратуры и аспирантуры, должны владеть не только общенаучной терминологией, но и профессиональной лексикой, а также в той узкоспециальной области, в которой им предстоит проводить исследование и писать выпускную квалификационную работу на русском языке. Для преподавателей русского языка решение описанной проблемы представляется крайне затруднительным и не только из-за объема учебного материала, но и по причине некомпетентности в узких областях специальных научных знаний.

С позиций авторов, задача трудная, но посильная, если подойти к ее решению с позиций личностно-ориентированного подхода к обучению, доказавшего свою состоятельность и эффективность в общем образовании.

Считаем, что учебный процесс у будущих бакалавров на подготовительном факультете должен быть организован на основе индивидуальных планов обучения в русле более тесного сотрудничества преподавателей-русистов и преподавателей специальных кафедр. В индивидуальном плане должна быть зафиксирована индивидуальная траектория обучения каждого слушателя. Уже на подготовительном факультете за иностранным учащимся должен быть закреплён научный руководитель или консультант, который поможет определить содержание индивидуального плана иностранного учащегося.³ Со второго семестра такой слушатель может посещать спецсеминары и спецкурсы интересующей его направленности. Также вместе с научным руководителем должен быть определен список специальной литературы на русском языке для чтения и занятий с преподавателем русистом.

Опыт и вся логика развития и совершенствования предвузовской программы для иностранных граждан показывает, что она именно «предпрофессиональная» и реализуется исключительно в системе высшего образования, как утверждают многие специалисты.^{4 5 6} Хотя в содержании своем она нацелена на корректировку уровня знаний общеобразовательных дисциплин, однако имеет свою специфику. Во-первых, обновление и даже новообразование знаний по общеобразовательным дисциплинам идет на иной понятийной основе в процессе освоения русского языка как иностранного. Во-вторых, данная корректировка имеет четкую цель – подготовить к обучению по профессиональным образовательным программам и, таким образом, на её содержание влияет не только и не столько содержание программ общего образования, а содержание программ будущей профессиональной подготовки иностранного студента. Именно поэтому она всегда имеет направленность (в прежней терминологии – профиль, специализация). В программах предвузовской подготовки во многих вузах РФ наряду с программами, касающимися изучения русского языка как иностранного и программами, касающимися некоторых общеобразовательных дисциплин, заложены и реализуются дисциплины пропедевтической направленности, нацеленные на подготовку к освоению профессиональных дисциплин, такие, например, как «Введение в экономику на русском языке», «Введение в юриспруденцию» и т.п., а также ориентационные программы, которые нацелены на информирование, ориентирование и адаптацию иностранных студентов к инокультурной образовательной среде российского вуза, например «Адаптационный курс» и т.п.

Варьирование количества и содержания дисциплин в рамках программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан в зависимости от уровня подготовки иностранных студентов, от конкретного контингента и потребностей учебного процесса по будущей основной образовательной программе – это путь повышения качества подготовки иностранных граждан к обучению в российских университетах.

Примечания

¹ Требования к освоению дополнительных образовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке

ке: Приказ Министерства образования и науки России от 03.10.2014 г. № 1304. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/4853> (дата обращения: 22.06.2017).

² Об образовании в РФ: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 (с дополнениями и изменениями в ред. от 02.03.2016). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 22.06.2017).

³ Ершова Е.Б. Специфика программ подготовки иностранных магистрантов к обучению на русском языке // Международное образование и сотрудничество: сб. материалов конф. «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». 28–30 мая 2015 г.: в 3 т. Т. 3. М.: МАДИ, 2015. С. 39–41.

⁴ Ременцов А. Н., Кременецкая Л. С. Формирование принципов содержания обучения русскому языку иностранных учащихся из стран СНГ на этапе довузовской подготовки // Alma mater: Вестник высшей школы. 2012. № 6. С. 55–58.

⁵ Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2008. 128 с.

⁶ Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Златоуст, 2015. 320 с.

Ershova E.B.,

Malygin A.A.

Ivanovo State University, Russia

DESIGN OF ADDITIONAL GENERAL EDUCATION PROGRAMS FOR ENSURING TRAINING OF FOREIGN CITIZENS FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PROGRAMS IN RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the problems of designing programs for the pre-university stage of training foreign citizens. The article considers different forms of implementation of such programs, their goals and variability depending on the contingent of students. The author insists that the content of the programs should reflect the objectives of preprofessional preparation.

Keywords: design of educational programs, pre-university training of foreign citizens, program content, , form of implementation of the educational program.

Есина Зоя Ивановна,

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия,

essina@mail.ru

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме межпредметной координации и интеграции работы кафедр русского языка и общеобразовательных дисциплин на довузовском этапе обучения, а также преемственности работы преподавателей русского языка и специальных предметов на первом курсе основных факультетов. Рассматриваются особенности научного стиля речи и использование языка специальности на занятиях по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам.

Ключевые слова: довузовский этап обучения, русский язык как иностранный, межпредметная координация, преемственность, научный стиль речи,

Повышение качества обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является важнейшим требованием учебного процесса, и особенно в настоящее время в связи с имеющимся большим опытом работы и активным развитием методики и методов преподавания русского языка как иностранного. Эффективность учебного процесса, успешное овладение учащимися знаниями, навыками и умениями в соответствии с программами обучения требует поиска путей оптимизации обучения, создания современных учебных комплексов, применения новых технологий и инновационных средств обучения. В нашем случае рассматривается

довузовский (более правильно – предвузовский) этап обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному, где наиважнейшими задачами при обучении РКИ и общеобразовательным предметам являются межпредметная координация, преемственность и интеграция, что на дальнейших этапах обучения формирует междисциплинарные связи¹.

Известно, что как только в 60-ые годы начала активно разрабатываться методика преподавания русского языка для иностранных учащихся с целью получения ими специальности в российской системе образования, возник вопрос о связи обучения русскому языку как иностранному с обучением общеобразовательным предметам на РКИ. Вначале эта связь представляла собой определённое сотрудничество преподавателя-русиста с преподавателем-предметником: взаимопосещения уроков, выделение необходимых грамматических конструкций и лексических единиц при обучении научному стилю речи (НСР), согласованный с русистом порядок введения материала по предмету, споры о первенстве содержания и вторичной роли оформления этого содержания. С развитием опыта обучения иностранных студентов данное сотрудничество получило название «единый языковой режим», что означало единую систему требований к деятельности всех преподавателей: и русистов, и предметников с учётом уровня владения русским языком.

Сложившаяся многолетняя практика преподавания на начальном этапе обучения, который является самым трудным и для студентов, и для преподавателей, так как начинается адаптация студентов к системе высшего профессионального образования в России, показывает, что нельзя обойтись без координации работы не только между кафедрами русского языка, но и между кафедрами русского языка и общеобразовательных дисциплин².

В настоящее время на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин (или подготовительном) в РУДН работает четыре кафедры русского языка для студентов инженерной академии и факультета физико-математических и естественных наук (№ 1), для медицинского, экологического и аграрного факультетов (№ 2), для факультета гуманитарных и социальных наук и филологического факультета (№ 3), для экономического и юридического факультетов (№ 4).

Коллективами кафедр, имеющими большой опыт работы с учащимися из более чем 150 стран мира, разработана уникальная методика подготовки иностранных студентов к обучению в РУДН и других российских вузах. Данная методика преподавания РКИ включает в себя широкий спектр научных проблем и практических задач, ведущих к совершенствованию обучения русскому языку иностранцев, а также связанных с формированием, обновлением, обогащением профессиональной компетенции преподавателей-русистов. Основными научными направлениями деятельности кафедр русского языка РУДН являются функциональное и системно-типологическое описание языков в целях преподавания, разработка теоретических и практических основ обучения РКИ, частных методик преподавания (учебного перевода, лингво-ориентированной методики, преподавания общеобразовательных дисциплин на РКИ), разработка и внедрение новых образовательных технологий, интенсивной методики преподавания русского языка на различных этапах обучения, тестирование и совершенствование видов контроля, разработка культурологического содержания программ обучения.

Так как перед студентами стоит задача практического владения языком как средством получения специальности, то актуальными становятся вопросы интенсификации и оптимизации учебного процесса, что может дать прежде всего межпредметная координация с кафедрами общеобразовательных дисциплин, которых на нашем факультете тоже 4: кафедра математики и информатики, кафедра физики, кафедра химии и биологии, кафедра истории и социально-экономических дисциплин. В методическом плане этап введения специальных предметов является сложным, так как студенты закончили изучение русского языка в объёме элементарного уровня, знания по грамматике русского языка ограничены, навыки во всех видах речевой деятельности находятся в стадии становления. Например, для студентов будущих инженеров введение общеобразовательных предметов начинается с 4-ой недели –

черчение или теперь инженерная графика. С 5-й недели начинается математика, с 7-й – физика, с 10-ой – химия. Это значит, что после окончания десятидневного ВФК сразу необходимо начинать заниматься пропедевтикой или введением в язык специальности, что входит в обязанности преподавателя русского языка.

Известно, что язык специальности или научный стиль речи (далее НСР) представляет собой отдельный аспект преподавания на этапе довузовского обучения. При обучении иностранных учащихся русскому языку научный стиль речи должен обеспечить реальные коммуникативные потребности студентов, которые будут использованы в учебно-научной, а затем в учебно-профессиональной сфере общения на 1-м курсе при чтении учебной литературы, участии в практических занятиях, при слушании и записи лекций. Язык специальности в то же время является функциональным стилем русского языка со своими особенностями. Опыт преподавания русского языка и специальности на русском языке даёт возможность определить своеобразие научного стиля речи на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровне, а также в текстовом материале. Отбор лексико-грамматических тем в целях обучения определяется отвлечённо-обобщённой формой, строгой логичностью изложения, точностью и однозначностью выражения мысли, сжатостью изложения языка специальности. Например, к числу изучаемых тем относятся: неопределённо-личная, обобщённо-личная и безличная форма структуры предложения, пассивные конструкции, причастия и деепричастия, краткие прилагательные, типичные словообразовательные модели имени существительного с суффиксами **-ение, -ость, -тель**, обозначающих процессы, свойства или деятеля, конструкции – определение понятий, обстоятельственные словосочетания существительных с предлогами, вводные слова и словосочетания для различных способов научного изложения.

Обращение к новым информационным технологиям вызывает необходимость создания современных учебных комплексов по РКИ для разных уровней и этапов обучения, их электронных версий, специализированных мультимедийных курсов, аудиовизуальных изданий, пособий для самостоятельной работы. Например, на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН создан новый учебно-методический комплекс для студентов естественно-технического профиля «Русский язык – будущему специалисту»³.

Основными задачами курса являются:

- заложить основы языка специальности с использованием минимальных умений и навыков в области РКИ;
- создать на занятиях оптимальные условия для формирования у студентов коммуникативной компетенции в изучении указанных предметов на начальном этапе (этапе пропедевтики);
- обеспечить виды заданий выходом в речь, используя все виды речевой деятельности: продуктивные – говорения и письма, рецептивные – чтения и аудирования;
- обеспечить необходимую преемственность между пропедевтикой и вводно – предметным курсом по специальности на РКИ;
- научить студентов понимать и адекватно идентифицировать речевые образцы в учебно-научной сфере, понимать основное содержание прочитанного (микро)текста.

Сотрудничество преподавателей русистов и предметников было представлено в конце 1980-х и начале 1990-х годов на Факультете повышения квалификации УДН в виде спецкурса «Методика преподавания общеобразовательных дисциплин на русском языке как иностранном». Он был предложен преподавателям-предметникам не только УДН, но и многих других вузов, где работали подготовительные факультеты, в виде лекций, семинаров, практических занятий, чтения методической литературы по РКИ и предметам в течение одного семестра и заканчивался написанием дипломной работы и её защитой.

Начиная с 2005 года такой спецкурс проходил в рамках ФПКП РКИ для преподавателей-предметников основных факультетов. В последние годы кафедры русского языка основных факультетов взяли на себя проведение таких курсов в целях соблюдения межпредметной координации. Особенную важность такой курс представляет для преподавателей первых

курсов. Практика показывает, что иностранные студенты испытывают значительные трудности на основных факультетах при аудировании лекций в естественных условиях, может быть, в настоящее время ещё в большей мере, так как соотношение российских и иностранных студентов составляет 3:1 и даже с большим разрывом на основных факультетах. Принимая во внимание поздний заезд и общую недостаточную подготовку по общеобразовательным предметам иностранных студентов на этапе довузовского образования, учитывая необходимость адаптации к новым условиям обучения на основных факультетах, необходимо, соблюдая преемственность, особенно на первом курсе уделять внимание иностранным студентам, создавая для них материалы лекций в печатном или электронном виде (план лекций, аннотации к курсам), словари, в большей мере использовать наглядность, следить за темпом и отчётливостью речи.

Анализ конспектов лекций по предметам показал, что преподаватели специальных дисциплин недостаточно знакомы с «портретом языковой личности» студента-иностранца, который завершил довузовский этап обучения. Рассмотрим один из довольно многочисленных примеров несоответствия материала лекции уровню владения русским языком иностранного учащегося. Например, в лекции говорится: **Благодаря случайному повышению энергии теплового движения отдельных молекул за счёт передачи им этой энергии другими молекулами...** (фраза продолжается). После отглагольного существительного **повышение** употребляется три Родительных падежа (энергии... **движения...** молекул), а после отглагольного существительного **передача** употреблён Дательный падеж **им**, Родительный падеж **этой энергии**, Творительный падеж **другими молекулами**. Понять, что (не кто), кому, что передал довольно трудно. Как видим, здесь субъект передачи на самом деле **что? молекулы**.

В целях соблюдения преемственности и координации преподавателями-русистами была создана так называемая «Памятка» (методические рекомендации) для преподавателей-предметников, которые вновь переиздают свои лекции с учётом уровня владения русским языком, в частности, научным стилем речи студентами-иностранцами. Предлагается единая структура конспектов лекций: **перед лекцией дать новые слова, которые рекомендуется перевести дома, представить план лекции, затем собственно конспект лекции, проблемные вопросы, графическое представление лекции, литература (обязательная и дополнительная), словарь в конце пособия с новой лексикой, глоссарий с собранием новых понятий, словарь имён известных учёных, интернет-ресурсы.**

Каждый из названных пунктов при создании учебно-методических материалов ориентирован на единство методических принципов и приёмов обучения. Были написаны совместные учебники по математике, физике, химии, биологии. В процессе создания учебных пособий по общеобразовательным предметам учитывались единые методические основы обучения русскому языку как иностранному. Поскольку обучение общеобразовательным дисциплинам на РКИ идёт параллельно с обучением научному стилю речи, постольку возникает необходимость:

- а) учитывать на занятиях по спецпредметам уровень знаний студентов по РКИ;
- б) использовать те формы организации занятий, приёмы введения, закрепления и контроля учебного материала, которое соответствует уровню сформированности навыков и умений у студентов в определённом виде речевой деятельности;
- в) соблюдать поэтапную дозировку объёма предъявляемой информации текстового материала (включая домашнее задание);
- г) соблюдать допустимый темп предъявляемой информации;
- д) выбирать на занятиях обоснованную соотносённость видов РД или использовать один из видов при подаче материала.
- е) учитывать принципы отбора материала при создании учебных пособий по НСР.
- ж) не использовать в речи нормы разговорного стиля речи, что вызывает у студентов-иностранцев непонимание (например, редуцированные словоформы: *очхрашо, скока, самдели, кэшна, птушта, перрас, ваще* и т.д.).

Общей задачей и преподавателей РКИ, и преподавателей общеобразовательных дисциплин на этапе довузовской подготовки является соблюдение принципа преемственности. В процессе формирования и развития коммуникативных умений и навыков у студентов-иностранцев большое значение имеет обучение аудированию и записи речи на слух, что является важной составляющей в плане подготовки иностранных учащихся к слушанию и записи лекций на основных факультетах. Известно, что запись лекции представляет собой сложный процесс РД, который состоит из трёх компонентов: аудирования, мыслительной и речевой переработки принимаемой информации в целях подготовки её к записи и письменной фиксации данного материала. Каждый из этих компонентов имеет свои психологические особенности, которые вызывают немалые трудности у студентов-иностранцев при обучении слушанию и записи лекций. При достижении Первого Сертификационного уровня или по окончании подготовительного факультета студент должен понимать содержание учебной лекции, имеющей 1000–1500 слов, записать её в течение 45 минут при темпе речи преподавателя 180–250 слогов в минуту (для точной фиксации информации – 120 слогов в минуту), записать основные фрагменты прослушанного текста при едином предъявлении (за исключением повтора наиболее информативных частей текста), восстановить сделанные со слуха записи с использованием принятых сокращений и символики в соответствии с нормами русского языка⁴.

Нужно сказать, что у преподавателя-русиста и преподавателя-предметника конечные требования к языковым знаниям и речевым умениям студентов совпадают. Студент должен владеть русским языком как средством получения учебной информации, а также владеть системой знаний по общеобразовательным предметам на РКИ, чтобы быть готовым к обучению на основных факультетах.

Подводя итог, можно сказать, что необходимая компетенция преподавателя общеобразовательных дисциплин в области РКИ, также как и преподавателя русского языка в области общепрофессиональных знаний даёт возможность использовать результаты межпредметной координации для интенсификации учебного процесса и соответствующего уровня подготовки студента к успешному дальнейшему обучению.

Примечания

¹ Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. СПбГПУ, 2008.

² Есина З.И., Грачёва О.А., Дёминова О.К., Копылова П.А., Соколова Л.И. Русский язык – будущему специалисту. Естественно-технический профиль. Вводный лингво-предметный курс. М.: РУДН, 2014.

³ Там же.

⁴ Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Нахабина М.М., Стародуб В.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый Сертификационный уровень (В1). М.: РУДН, 2017.

Esina Zoya I.,

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

INTERDISCIPLINARY COORDINATION IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND SPECIALITY IN RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to interdisciplinary coordination and integration of the departments of Russian language and General educational disciplines in pre-University education, as well as continuity of the work of teachers-specialists in Russian language and teachers in the first year the major departments. The peculiarities of the language of specialization for teaching in the lessons for scientific style of speech and General subjects.

Keywords: pre-University stage of learning, Russian as a foreign language, interdisciplinary coordination, continuity, scientific style of speech.

Жарова Ольга Сергеевна,
Российский университет дружбы народов,
zharova_os@pfur.ru;
Аду Светлана Сергеевна,
Российский университет дружбы народов,
adu_ss@pfur.ru

СОЗДАНИЕ ТЕСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕНАУЧНОЙ И УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Статья посвящена актуальному вопросу тестирования иностранных граждан по русскому языку как иностранному. Внимание акцентируется на важности подготовки учащихся к выполнению тестов не только общего владения, но и тестов по языку специальности. В статье кратко описаны субтесты «Лексика. Грамматика» и «Чтение», разработанные к УМК «Профессия – юрист» для студентов подготовительного факультета, обучающихся по специальности «Юриспруденция».

Ключевые слова: тестирование, система ТРКИ, язык специальности, субтест, юриспруденция.

В настоящее время в России создана многоуровневая государственная система сертификационного тестирования иностранных граждан и лиц без гражданства по русскому языку как иностранному (ТРКИ – 1, 2, 3). Тесты общего владения проверяют сформированность коммуникативных навыков владения русским языком в социально-бытовой и культурной сферах. После окончания подготовительного отделения иностранные слушатели, планирующие продолжить обучение на основных факультетах в российских вузах, должны подтвердить своё владение русским языком в учебной, учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения в объёме первого сертификационного уровня. В связи с этим происходит формирование новой системы тестов по языку специальности, или системы модульных тестов, с учётом профессиональной ориентации иностранцев, желающих получить образование в вузах России.

Тесты профессионального владения русским языком дополняют тесты общего владения русским языком. В настоящее время подготовительные факультеты ведущих университетов, в частности РУДН, устанавливают обязательное прохождение тестирования по общему владению. Профессионально-ориентированный модуль также, вероятно, станет обязательным для студентов-иностранцев, сдающих выпускной экзамен по русскому языку до поступления на основные факультеты. При этом тест общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ-1) является единым для всех тестируемых. Тест профессионального владения языком определяется профессиональной ориентацией иностранных учащихся. Успешная сдача такого теста свидетельствует о том, что тестируемый владеет русским языком в учебной, учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения в объёме первого сертификационного уровня (ТРКИ-1) и может продолжить обучение на русском языке на основном факультете вуза.

В настоящее время созданы профессионально ориентированные тесты по отдельным модулям, в частности по экономике, международным отношениям, строительству – механике и некоторые другие¹. Отсутствие таких тестов по специальности «Юриспруденция» обуславливает актуальность предпринятых авторами данной статьи усилий по созданию тренировочно-обучающих тестов по языку специальности для будущих юристов и в перспективе – по созданию соответствующего модульного теста.

Тесты профессионально ориентированного модуля так же, как тесты общего владения, являются комплексными: они включают в себя пять специализированных субтестов: субтест 1 «Лексика. Грамматика», субтест 2 «Аудирование», субтест 3 «Чтение», субтест 4 «Пись-

мо», субтест 5 «Говорение». Все тесты построены на аутентичных материалах, с которыми иностранные учащиеся работают в учебной, учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения.

В связи с введением на подготовительном факультете единого итогового экзамена по русскому языку по типу ТРКИ в Российском университете дружбы народов на кафедре русского языка №4 разработаны субтесты по научному стилю речи для студентов-иностранцев подготовительного факультета, обучающихся по специальности «Юриспруденция».

В данной статье будут рассмотрены субтесты «Лексика. Грамматика» и «Чтение», являющиеся частью учебно-методического комплекса «Профессия – юрист»², по которому на подготовительном факультете РУДН уже несколько лет занимаются будущие юристы.

Контрольные тестовые задания содержат материал, соответствующий требованиям, которые предъявляются к владению русским языком как иностранным на Первом сертификационном уровне.

В соответствии с требованиями к уровню формирования коммуникативно-речевой компетенции тестовые материалы позволяют оценить:

- знание учащимися базовой терминологической лексики, лексико-грамматических конструкций и форм, специфичных для языка науки;
- овладение навыками чтения и т.д.

Лексико-грамматические тесты (в объёме 20–30 позиций) даются в двух вариантах после каждого урока основного пособия УМК «Профессия-юрист» и позволяют проконтролировать уровень овладения студентами изученным материалом. Важно отметить, что в частях теста предлагаются не только предложения с пропусками слов / словосочетаний в определённой грамматической форме, но и микротексты с пропусками словоформ. Микротексты не повторяют информацию, данную в основном тексте урока, что позволяет учащимся применить свои навыки на новом материале.

Пример 1: *Прочитайте предложения и предлагаемые варианты ответов. Выберите правильный вариант и отметьте нужную букву (а, б, в, г) в контрольном листе.*

1. *Нормы права, закреплённые в законе, применяются ____ .*

- а) со всеми лицами
- б) ко всем лицам
- в) всем лицам
- г) все лица

2. *Правонарушение _____ правовым нормам.*

- а) наносит
- б) соответствует
- в) противоречит
- г) вредит

Пример 2: *Прочитайте микротекст и предлагаемые варианты ответов. Выберите правильный вариант и отметьте нужную букву (а, б, в) в контрольном листе.*

Право – это система _1_. Эти нормы _2_ отношения между людьми. Нормы права _3_ в законах, поэтому они имеют _4_ .

- | | | | |
|---|-------------------------|---|------------------------------|
| 1 | а) общественных норм | 2 | а) обеспечивают |
| | б) юридических норм | | б) соблюдают |
| | в) государственных норм | | в) регулируют |
| 3 | а) создают | 4 | а) общеобязательный характер |
| | б) закрепляют | | б) общественный характер |
| | в) обеспечивают | | в) общий характер |

Субтесты «Чтение» представлены в 2 вариантах и даются также к каждому уроку основного пособия УМК «Профессия – юрист». Тексты содержат допустимое количество новых слов и как правило не повторяют материал урока, а уточняют некоторые аспекты темы урока. К текстам предлагается по 3 (к урокам 1–8) или по 5 тестовых заданий (к урокам 9–10).

Пример 3: Прочитайте текст и предлагаемые варианты ответов. Выберите правильный вариант и отметьте нужную букву (а, б, в) в контрольном листе.

Функциями государства называются основные направления его деятельности, которые связаны с суверенитетом государственной власти. Функции зависят от основных задач, которые стоят перед каждым государством на определённом этапе его развития.

Функции государства классифицируют по разным признакам. Например, по направлению деятельности их делят на внутренние и внешние; по продолжительности действия они делятся на постоянные (которые осуществляются на всех этапах развития государства) и временные (которые действуют на определённом этапе развития государства); по значению функции делят на основные и дополнительные.

Основной классификацией является деление функций государства на внутренние и внешние.

Внешними функциями государства являются, например: обеспечение национальной безопасности; функция поддержания мирового порядка; сотрудничество с другими государствами в экономической, политической, культурной и других сферах.

И т.д.

1. Главной классификацией функций государства считают их деление на ...

- А) постоянные и временные.
- Б) основные и дополнительные.
- В) внешние и внутренние.

2. Постоянные функции государство осуществляет ...

- А) в конкретный период своего развития.
- Б) всё время.
- В) в период обеспечения политической стабильности общества.

К УМК «Профессия – юрист» разработаны также итоговые тестовые материалы, которые можно использовать на зачёте по языку специальности. Это, во-первых, итоговые субтесты «Лексика. Грамматика», содержащие 50 позиций; во-вторых, субтесты «Чтение», включающие тексты для чтения, после которых предлагаются пять вопросов с тремя вариантами ответа. Все итоговые субтесты представлены в двух вариантах.

Тесты по русскому языку как иностранному позволяют преподавателю получить объективную оценку уровня знаний, умений, навыков обучающихся в учебно-профессиональной сфере общения, выявить пробелы в подготовке студентов на определённом этапе обучения и вовремя скорректировать работу как с отдельными учащимися, так и с группой в целом. Тестовая форма контроля, проводимая регулярно после каждого урока представленного УМК, готовит иностранных слушателей к тестовой форме контроля в целом и в частности к выполнению экзаменационного модульного теста по избранной специальности.

Примечания

¹ Аду С.С., Жарова О.С. Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере (Первый сертификационный уровень): книга для студента. М.: РУДН, 2015. 147 с.

² См.: Клобукова Л.П. (отв. редактор), Афанасьева И.Н., Зелинская Е.А. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Профессионально ориентированный модуль (гуманитарный профиль, историки). М.: 1999. 71 с. и др.

Zharova O.S.,
RUDN University, zharova_os@pfur.ru;
Adu S.S.,
RUDN University, adu_ss@pfur.ru

CREATING TESTS OF A PROFESSIONALLY ORIENTED MODULE AS A REQUIRED FORM OF THE CONTROL OF THE FORMATION OF THE GENERAL SCIENTIFIC, EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS

The article is devoted to the actual issue of testing foreign citizens in TORFL particularly in the language of specialty. The article briefly describes the subtests “Vocabulary. Grammar” and “Reading” made for the manual “Profession of lawyer” for students of the preparatory faculty, who study in the specialty “Law”.

Key words: testing, TORFL system, language of specialty, subtest, law.

Жигунова Ольга Михайловна,
olenka1212@mail.ru;
Шамсутдинова Екатерина Юрьевна,
katrin@list.ru,
РУДН, Москва, Россия

МЕТОД АССОЦИАЦИЙ И АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

Аудиовизуальный метод построен на принципе одновременного подключения зрительного и слухового канала для восприятия языковой информации. Цель обучения – общение на языке. Для её достижения считается необходимым показать, как язык применяется в ситуациях повседневной жизни, и выработать умение быстро и адекватно реагировать на речевые ситуации. Ассоциации, являясь одним из основных механизмов человеческой памяти, значительно ускоряют и упрощают запоминание новых слов и структур, а также делают этот процесс интересным, подключая воображение обучающегося. Оба метода могут быть использованы совместно и давать положительные результаты при обучении РКИ.

Ключевые слова: ассоциация, ассоциативные связи, метод ассоциаций, аудиовизуальный метод.

«*Ассоциация*» в переводе с греческого – это соединение, связь. Сущность ассоциативной связи состоит в том, что появление в сознании одного элемента этой связи вызывает появление в сознании и другого элемента. Еще с античных времен известно три вида ассоциаций:

- 1) по смежности;
- 2) по сходству;
- 3) по контрасту.

Впоследствии ученые выделили смысловые ассоциации, которые отражают:

- причинно-следственные;
- родо-видовые;
- отношения между целым и его частью.

Значение ассоциации в структуре мышления человека трудно переоценить. Без ассоциаций невозможна нормальная психическая деятельность мозга человека, особенно деятельность памяти. Ассоциация участвует в процессе речевой коммуникативной деятельности и представляет собой важное звено программирования конкретной речи.

Слово, являясь основной единицей языка, имеет многочисленные связи, в том числе и с теми или иными ассоциатами: «слово – это ... целая система связей между акустическим образом и смысловыми образами, следует добавить сюда связи и ассоциации между разными словоформами этого же слова, а также другими словами, имеющими с первым какие-либо общие компоненты либо в лексеме (совпадение некоторых морфем, например), либо в семе-

мах (наличие общих сем)» (Попова, 1989, 4). В нем изначально заключена способность к сближению с другими единицами языка. Иными словами, слово обладает ассоциативной потенцией.

Совокупность ассоциаций может рассматриваться как модель языкового сознания человека, которая «представляет собой набор правил оперирования культурными знаниями. В результате у носителя определенной культуры формируются представления о фрагменте образа мира, системе аксиологических образцов и ценностных ориентиров»¹.

Яркой особенностью ассоциативного значения слова является часто сопутствующая ему образность и оценочный оттенок. Существует несколько факторов, влияющих на ассоциативное значение слова. В частности, следует отметить временной, историко-культурный и индивидуальный (или фактор субъективного восприятия).

Влияние временного фактора заключается в том, что слово, которое сохраняет неизменным свое понятийное значение, может иметь разное ассоциативное значение для людей разных поколений.

А.А. Залевская отмечает, что направление ассоциативного процесса регулируется двумя основными факторами: «с одной стороны происходит установление места, обозначаемого исходным словом объекта в системе знаний индивида, а с другой стороны – вступает в действие система ассоциативных привычек и оценок, сложившихся в том или ином социуме и отражающая специфику условий жизни, языка и культуры последнего»².

В этой связи создание новых ассоциативных связей в процессе обучения будет способствовать формированию вторичной языковой личности обучающегося.

Преподавание РКИ на довузовском этапе включает в себя три уровня владения языком: элементарный, базовый и первый сертификационный. **Метод ассоциаций и аудиовизуальный метод** могут быть использованы в практике работы со студентами на каждом из этих этапов обучения. Имеются научные доказательства того, что слово передаётся в долговременную память эффективнее не через повторение, а через ассоциирование³. Именно эту особенность памяти использует ряд методов обучения, опирающихся на ассоциативное мышление⁴.

В данной статье остановимся на методе ассоциаций и аудиовизуальном методе, и их применении в работе на довузовском этапе обучения. Метод ассоциаций имеет разнообразные варианты.

1. **Метод Цицерона.** Метод основан на ассоциациях, образованных естественным путём, и представляет собой последовательность опорных образов. Опорные образы заранее подготавливаются перед запоминанием или извлекаются из памяти по ходу запоминания. Пример: вспомнить хорошо знакомую дорогу (от дома до работы).

2. **Метод свободных ассоциаций.** Необходимо вспомнить произвольный образ, зафиксировать на нём внимание и ждать, пока в сознании по ассоциации с ним не возникнет следующий образ. После формирования цепочки свободных ассоциаций её следует закрепить мысленным повторением. Запоминаемые сведения привязываются ассоциативными связями к последовательности выделенных опорных образов.

3. **Метод активного повторения.** Многократное припоминание – это активное повторение. При использовании метода активного повторения ещё до начала работы все сведения должны быть запомнены в полном объёме и без ошибок. Повторение необходимо, чтоб сохранить уже запомненную информацию. Первое мысленное повторение должно следовать сразу после запоминания. Второе повторение – через 40–60 минут. Третье – в тот же день (примерно через 3–4 часа). Мысленно повторять обучающийся может в свободное время: во время прогулок, поездок, занимаясь бытовыми делами. Можно также встраивать новое запоминаемое слово на изучаемом иностранном (в нашем случае – русском) языке в уже известные грамматические конструкции, поскольку слова не хранятся в памяти изолированно. В целях формирования коммуникативной компетенции обучающихся полезно запоминать не столько отдельно взятые слова (вне контекста), а именно фразы, речевые клише или разго-

ворные штампы, начиная с элементарного уровня изучения русского языка. Очень важно запоминать слова сразу в тех сочетаниях, в которых они употребляются в изучаемом языке.

Для реализации данного метода в практике преподавания РКИ используются следующие приёмы.

Приём «Цепочка». При использовании данного приёма образы связываются в ассоциации попарно. Размеры образов примерно одинаковые в каждой паре. Когда связь между первым и вторым образом создана, первый образ убирается из сознания переносом внимания на второй. После этого образуется взаимосвязь между вторым и третьим образом и т. д.

Приём «Матрёшка». Образы в данном случае соединяются парами. Первый образ ассоциации всегда больше второго и содержит в себе второй. После соединения первого и второго образа обучающемуся следует перевести своё внимание на второй образ (первый должен исчезнуть из сознания). Следующим этапом будет мысленное увеличение второго образа и создание ассоциации между вторым и третьим образом. Образы постоянно «вкладываются» друг в друга.

Приём символизации. Данный приём используется для запоминания абстрактных понятий, не имеющих чёткого образного значения. Для кодирования абстрактных понятий можно использовать символы, хорошо закреплённые в сознании большинства людей: белый голубь – символ мира, снежинка – символ зимы, солнце – символ лета, дорожные знаки, тематические символы и даже смайлы и символы, знакомые пользователям сети интернет.

В нашем случае при использовании данного приёма преподаватель обязан обладать широкой кросс-культурной компетенцией, знаниями о символической картине мира того линвокультурного сообщества, с представителями которого он работает. Такие знания, безусловно, могут значительно расширить «палитру» используемых в процессе обучения символов.

Приём привязки к хорошо знакомой информации. Хорошо знакомая информация – это информация, которая уже находится в памяти обучающегося. В случае работы в иностранной аудитории это может быть уже изученный материал, информация о семье, родине, культуре, истории и современности родной страны обучающихся. Новая информация, состоящая из элементов хорошо знакомых сведений, легко запоминается.

Приём кодирования по созвучию. Многие слова изучаемого языка имеют схожие по звучанию слова и в родном языке обучающихся. Этот приём можно использовать при запоминании новых слов на иностранном языке.

Аудиовизуальный метод – это метод обучения устной иноязычной речи, в основе которого лежит интенсивное использование средств зрительной и слуховой наглядности. То есть основное восприятие материала происходит на слух, а наглядность раскрывает его значение. Метод основан на механических ассоциациях, элементарных мыслительных операциях: имитации и аналогии. Родной язык максимально извлекается из системы обучения, новый материал объясняется при помощи средств наглядности, толкования с помощью уже знакомой лексики, действий и контекста. Чтение и письмо рассматриваются как графическое отображение устной речи, и поэтому не могут быть основой обучения. Основа учебного процесса – учебные фильмы или видеоролики, наполненные живой разговорной речью (лексика и грамматические конструкции). При восприятии и отработке языкового материала большое значение придается звуковому образу в его единстве (звуки, интонация, ударение, ритм). Отбор языкового материала определяется тематикой, которая охватывает наиболее частые ситуации повседневного общения.

Успешно используется аудиовизуальный метод в многонациональной аудитории учащихся, цель которой – овладеть разговорной речью в пределах элементарного уровня (A1). Особенно эффективно обучение проходит в стране изучаемого языка, где занятия в аудитории подкрепляются повседневной практикой общения с носителями русского языка. В нашей стране данный метод чаще всего используется в работе на краткосрочных курсах и на начальных этапах обучения в вузе с целью включения учащихся в сферу общения с носите-

лями языка. Изучаемые диалоги сопровождаются ситуациями, отражающими реальную жизнь России, ее особенности, обычаи, культуру. Подобное использование наглядности без сомнения повышает толерантность и способствует межкультурному общению.

Не менее важным является использование современной техники. Без технических средств данный метод малоэффективен (хотя иногда видеофильмы заменяются фотографиями и картинками). Учебные материалы могут быть созданы преподавателями самостоятельно с помощью широко известного PowerPoint или иного редактора, к примеру, MovieMaker. WindowsMovieMaker 2.6 – один из самых простых и доступных редакторов, позволяющий создавать собственные видеоролики и презентации. Данное приложение распространяется бесплатно и имеет сравнительно удобный интерфейс.

Создать полный обучающий курс, безусловно, непросто, и в изолированном виде аудиовизуальный метод при обучении РКИ в нашей стране используется нечасто. Однако включать его в процесс обучения представляется нам очень эффективным, благодаря формированию устойчивых ассоциативных связей, помогающих запоминанию необходимой информации. Кроме того, использование средств аудиовизуальной наглядности способствует интенсификации учебного процесса и повышению интереса к изучаемому языку. Например, нами используются видеоролики для разучивания русских песен. Специфика синтетического жанра песни обуславливает ее запоминаемость: песню легко приурочить к конкретной жизненной ситуации, слова и мелодия надолго остаются в памяти и в нужный момент из нее извлекаются. Происходит активная работа воображения, созданный визуальный ряд снимает трудности понимания, развивает языковую догадку, формирует устойчивые ассоциации. Работа над песней в учебном курсе РКИ может носить эпизодический характер. Это фрагментарное использование материалов такого рода при подготовке концертов, в качестве фонетической разминки, иллюстрации к определенной грамматической теме в учебных группах различного уровня знаний (A1–B2).

В лучших своих образцах песенные тексты являются хорошо организованным источником национально обусловленной информации как о современном состоянии общества, так и о более ранних этапах его жизни, в них отражаются лексико-семантические, морфологические, словообразовательные, синтаксические, стилистические особенности развития языка; тексты песен построены по активным моделям разговорной речи, включают актуальную, эмоционально окрашенную и экспрессивную лексику и фразеологию.

При построении занятия необходимо учитывать психологические особенности обучаемых. Поскольку обучение происходит в группе, важно в процесс занятия включать задания на формирование зрительных, слуховых и кинестетических ассоциаций. Именно их разнообразие делает возможным индивидуальный подход к особенностям восприятия языкового материала каждым обучающимся в группе. Созданные нами аудио-видео материалы⁵ позволяют активизировать возникновение и закреплять все виды ассоциаций у обучающихся.

Подводя итоги, отметим: важно, чтобы учебный процесс был эффективным, живым и интересным для обучающихся, этому способствует использование спектра современных, в том числе аудиовизуальных средств обучения. Комплексное использование метода ассоциаций и аудиовизуального метода способствует интенсификации процесса обучения, формированию лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенции у обучающихся русскому языку как иностранному.

Примечания

¹ *Горошко Е.И.* Языковое сознание: гендерная парадигма // Методология современной психолингвистики: сб. М.: Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2003.

² *Залевская А.А.* Слово в лексиконе человека (психолингвистическое исследование). Воронеж: ВГУ, 1990. С. 103.

³ *Atkinson R.S., Rough M.R.* An application of the mnemonic keyword method of learning foreign languages // Applied Cognitive Psychology: Human learning and Memory, 1975.

⁴ Шамсутдинова Е.Ю., Жигунова О.М. Метод ассоциаций и другие виды мнемотехники в преподавании РКИ // Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. Ун-т Карфагена, Тунис, 2017. С. 339–342.

⁵ Жигунова О.М., Шамсутдинова Е.Ю. Средства аудиовизуальной наглядности при работе над песнями на уроках РКИ (базовый и первый сертификационный уровень) // Теория и практика современной науки: материалы XII научно-практической конференции. Т. 2. М.: «Спецкнига», 2013. С. 198–201.

Zhigunova Olga,

Russian language department № 3
of the faculty of Russian language and General educational disciplines,
PFUR University, Moscow, Russia;

Shamsutdinova Ekaterina,

Russian language department № 3
of the faculty of Russian language and General educational disciplines,
PFUR University, Moscow, Russia

METHOD OF ASSOCIATION AND AUDIO-VISUAL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (INITIAL STAGE)

The audiovisual method is based on the principle of simultaneous connection of visual and audio for the perception of linguistic information. The purpose of training is communication. To achieve it is considered necessary to show how language is used in everyday life, and to develop the ability to respond in communication quickly and adequately. Association, being one of the basic mechanisms of human memory, greatly accelerate and facilitate the memorization of new words and structures and make the process interesting, connecting the imagination of the student. Both methods can be used together to produce positive results in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: association, associative connections, method of associations, audiovisual method.

Жидкова Юлия Борисовна,

Институт международного образования,
Воронежский государственный университет, Россия,
zhidkova_juliabori@mail.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «ЛИТЕРАТУРА»: ОТБОР ЛЕКСИКИ, ЕЕ ПРЕЗЕНТАЦИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ В КУРСЕ ПО ПРЕДМЕТУ

Статья посвящена критериям отбора, способам презентации лексики и синтаксических структур, а также организации лексического материала в рамках электронного курса «Литература». Обращается внимание на расширение лексического запаса учащихся при изучении предмета. Кроме того, в статье приводятся упражнения, вводящие новую лексику и направленные на ее усвоение.

Ключевые слова: электронный курс, литература, лексика, упражнение.

Участие преподавателей Института международного образования Воронежского государственного университета в проекте МИНОБРНАУКИ «Электронный подфак», координатором которого является Институт русского языка им. А.С. Пушкина, завершилось созданием ряда электронных учебно-методических комплексов, среди которых – электронный учебно-методический комплекс «Литература». Он адресован пользователям, только приступающим к изучению русского языка и предмета или уже обладающими определенными знаниями. Аналогичных электронных изданий, обеспечивающих обучение иностранцев языкам наук, пока не существует. Апробация и оценка эффективности учебно-методического комплекса «Литература» еще впереди. В данной же статье речь пойдет об отборе лексики для электронного курса, ее презентации и организации.

Приступая к работе над обучающим учебно-методическим комплексом «Литература», мы понимали сложность создания такого электронного курса, который обеспечил бы подго-

товку иностранцев, изучающих русский язык «как средство получения иностранного образования» и «в целях реализации профессиональной коммуникации»¹. Следовательно, целью использования электронного комплекса «Литература» является не только формирование минимального уровня научных знаний об истории русской литературы и систематизация значимых для дальнейшего профессионального образования литературоведческих терминов и понятий, но и развитие грамматических, лексических и речевых навыков.

В содержание представляемого нами электронного курса «Литература» входят учебные тексты; языковые упражнения; задания, формирующие предметно-коммуникативную компетентность и коммуникативно-речевые умения.

Так как работа с электронным курсом «Литература» начинается на основе базового уровня владения русским языком и выводит учащихся на первый сертификационный уровень владения, лексический материал соответствует лексическому минимуму и модульным приложениям, представленным в «Образовательной программе по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» и «Требованиях к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль». Отбирая лексику для электронного курса, авторы руководствовались такими критериями: употребительность слова, словообразовательная ценность, широкая сочетаемость слова, тематическая ценность слова². Словарь электронного курса состоит из 1000 терминологических (общенаучных и специальных) и общеупотребительных слов и словосочетаний. В него же мы включили названия 78 художественных произведений, которые рассматриваем как неделимые словосочетания, требующие перевода. В учебно-методическом комплексе словарь представлен поурочными списками слов и сводным списком ко всему курсу. Следует отметить, что в словарь также входят слова, которые не содержатся в указанных минимумах, но важны для освоения предмета и формирования «информативно-концептуальных понятий»³ (*баллада, лирическое отступление, рифма*). Лексический минимум электронного курса «Литература» включает в себя лексические единицы, необходимые для изложения содержания художественного произведения, характеристики героев или творчества писателя (*обвинять / обвинить, уступить право, ведьма, мещанство*). Они образуют пассивный словарь курса, обеспечивают понимание текстов и в нужный момент употребляются в репродуктивной речи.

Учебный материал электронного курса «Литература» организован в соответствии с тематическим и текстовым принципами. Отбор лексики и синтаксических конструкций для уроков курса производился с учетом темы, информационной насыщенности и проблематики текстов, а тексты, в свою очередь, основывались на лексической базе гуманитарного профиля. Таким образом, словарь учащихся пополняется и группируется тематически, хотя значительная часть лексических единиц употребляется в текстах на разные темы. Контент обеспечивает многократное повторение новых лексических единиц от урока к уроку, от темы к теме. Это способствует эффективному запоминанию слов и позволяет учащимся использовать в различных тематических контекстах уже известную лексику и синтаксические конструкции.

Основными способами презентации лексики в электронном курсе «Литература» служат перевод, контекст, синонимы, антонимы, однокоренные слова, дефиниция, наглядность в виде различных памяток и грамматических таблиц. Каждый урок начинается упражнением в виде лексического минимума урока с озвучиванием и переводом на английский, китайский и другие языки. Каждый текст урока предваряется упражнениями, в которых даются новые слова и примеры употребления глаголов. Введение, закрепление новой лексики в курсе проводится списками, группами, словообразовательными цепочками, словосочетаниями и предложениями. В упражнениях новые слова и словосочетания объединены в лексико-семантические группы со следующими смыслами: событийность, характеристика, исторические реалии, значение, изменение, название художественного произведения и др.

Далее следует этап тренировки, имеющий целью формирование рецептивных и продуктивных лексических навыков. При этом мы старались (насколько позволяли предложенные фирмой-заказчиком «УНИВЕБ» шаблоны) избежать однообразия при многократном повторении речевых образцов и наполняющей их лексики. Учащимся предлагаются различные упражнения, способствующие запоминанию слова, его сочетаемости, семантических связей и отношений с другими словами.

Во-первых, упражнения на образование однокоренных слов. Например: *мысль – замысел; свобода – свободный – свобододолюбивый; один – одиночество – одинокий – одиноко*. Это упражнение способствует узнаванию незнакомых лексических единиц в тексте по знакомым морфемам, установлению сходства корней, то есть развивает мотивированную языковую догадку. Так, на этапе тренировки можно говорить о применении словообразовательного анализа как способе семантизации. Возвращаясь к критерию словообразовательной ценности слова, скажем, что при создании курса отбирались наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых образуется наибольшее количество слов. По ходу следования уроков курса данный вид упражнения может меняться. Пользователям предлагается соединить однокоренные слова в тесте на установление соответствия, выбрать нужное слово из ряда однокоренных и впечатать его в предложение в правильной форме, перенести из-под таблицы слова к соответствующему однокоренному слову и др. Таким образом, начиная с первого урока и в процессе освоения курса происходит формирование потенциального словаря учащихся, что признается оптимальным способом увеличения словарного запаса⁴.

Во-вторых, использование контекста.

Атмосфера, литературный скандал, эпатаж.

Особенность футуризма заключается в атмосфере литературного скандала, эпатаже, изменении стихотворных форм.

Упражнение нацелено 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.

Подбор синонимов, антонимов также относится к способам раскрытия значения слова. Такие синонимические пары, как *принимать участие – участвовать; выразить протест – выступить против; изображать – показывать* используются как взаимозаменяемые в пределах одного урока и в последующих уроках.

Лексический запас учащихся пополняется словами, составляющими лексико-семантические группы: *изображать, выразить, отражать; заканчивать, оканчивать* и др. Такие лексические единицы имеют тонкие смысловые различия, что вызывает трудности в их использовании иностранцами. Лексический запас расширяется и за счет освоения семантического потенциала слов. Так, глагол *работать*, известный в сочетаниях *работать где? кем?* получает новое значение в сочетании: *работать над романом*. Или глагол *вызывать / вызвать* в сочетаниях *вызывать волнение, интерес* расширяет свое значение в сочетании *вызвать на дуэль*.

Важное место отводится краткой или развернутой дефиниции в самом тексте, которой требует терминологическая лексика. Например: *Песня – это поэтический музыкальный рассказ. В конце XVIII – начале XIX века в русской литературе появляется новое направление – романтизм. В основе романтизма – изображение сильных чувств и необычных героев. Фабула – это временной порядок событий, которые служат основой литературного произведения*.

Третий этап урока направлен на проверку понимания текстов, закрепление полученной информации по предмету. Однако система послетекстовых заданий обеспечивает и многократное повторение лексики и синтаксических моделей, что помогает формировать и развивать коммуникативно-речевые умения у обучающихся. Конечно, сложно говорить о полно-

ценном развитии коммуникативно-речевых умений в условиях отсутствия языковой среды и тьютера.

Остановимся на некоторых послетекстовых заданиях, обеспечивающих наиболее полное усвоение лексики. Это тесты множественного выбора, например: Выберите подходящее слово из выпадающего списка: *Сборник рассказов «Записки охотника» открыл для русской литературы (артиста, художника, героя), который с необыкновенным (достоинством, невежеством, мастерством) создал образ любимой Родины.* Отметим, что может проверяться как правильность выбора слова «по смыслу», так и правильность выбора одного слова из группы слов, объединенных на основе общности передаваемого значения: «Тихий Дон», как и роман Л.Н. Толстого «Война и мир», (*относят, называют, считают*) к самому крупному литературному жанру – *эпосе*.

Большую повторяемость изучаемых синтаксических структур обеспечивают подстановочные упражнения, когда учащиеся должны дать другое лексическое наполнение конструкции, воспринятой из текста: *Символизм получил развитие в творчестве таких поэтов, как В. Брюсов, А. Белый, А. Блок, З. Гиппиус. <...> Основные черты поэзии Ахматовой состоят в сдержанности, психологизме. <...> Особенность футуризма заключается в атмосфере литературного скандала, эпатаже, изменении стихотворных форм. – Футуризм получил развитие в творчестве таких поэтов, как В. Маяковский, В. Хлебников, И. Северянин. Основные черты поэзии Ахматовой заключаются в сдержанности, психологизме. Особенность футуризма состоит в атмосфере литературного скандала, эпатаже.*

Завершающим заданием каждого урока является пересказ текста с опорой на вопросы, озвученные диктором. Во время пересказа активизируется лексика, содержащаяся в текстах.

Итак, лексический аспект актуален и при обучении предмету на русском языке. При создании электронного курса было важно не только совместить тематический и текстовый принципы организации «предметной» лексики, но и включить ее в систему упражнений.

Примечания

¹ Крапивник Е.В. Учебное пособие по языку специальности для иностранных студентов-филологов // Слово. Грамматика. Речь: материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. М.: МАКС Пресс, 2015. Вып. XVI. С. 319.

² Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учебное пособие. М., 2008. 198 с.

³ Богатырева И.В., Полянская В.И. Специфика отбора и организации учебного материала по научному стилю речи (I сертификационный уровень, гуманитарный профиль) // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография / под общ. ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. С. 212–222.

⁴ Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Указ. соч. С. 31.

Zhidkova J.B.,

Institute of international education, Voronezh State University

ELECTRONIC UCHEBNO-METHODICAL COMPLEX «LITERATURE»: THE SELECTION OF VOCABULARY, ITS PRESENTATION AND ORGANIZATION IN THE COURSE ON THE SUBJECT

The article is devoted to the selection criteria, methods of presentation of vocabulary and syntactical structures as well as the organization of the lexical material in the electronic course «Literature». Draws attention to the expanding vocabulary of students in studying the subject. In addition, the article provides exercises to introduce new vocabulary and to its understanding.

Key words: electronic course, literature, vocabulary, exercise.

Загоровская Ольга Владимировна,
Воронежский государственный педагогический университет, Россия,
olzagor@yandex.ru;

Бирюкова Елизавета Дмитриевна,
Русская школа «Олимп», США,
isabel_isabo@yahoo.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Статья посвящена актуальным проблемам расширения лингвистической компетенции иноязычных учащихся в области культуры русской речи и стилистических норм русского литературного языка и возможностям использования для решения данной задачи Комплексного учебного нормативно-стилистического словаря русского языка. Излагаются концепция и структура названного словаря; рассматриваются его функциональная направленность и особенности использования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвостилистическая компетенция, стилистическая норма, учебный словарь, нормативно-стилистический словарь.

К числу наиболее сложных проблем преподавания русского языка как иностранного в настоящее время относятся проблемы, связанные с формированием у учащихся лингвокультурологической компетенции в широком значении названного термина, в том числе компетенции лингвостилистической, предполагающей наличие у обучающихся знаний, умений и навыков в области стилистической системы современного русского языка, стилистических характеристик русского слова и стилистических норм русского литературного словоупотребления. Несмотря на то, что сущность многих из названных выше понятий остается в лингводидактике и русской лингвистике дискуссионной, для большинства современных методистов и лингвистов очевидно, что изучение русского языка как иностранного с необходимостью предполагает обучение культуре русской речи и стилистически правильному выбору языковых средств в зависимости от той или иной ситуации общения. При этом все большее признание получает мнение о том, что обучение инофонов культуре русской речи необходимо начинать уже на первых этапах обучения русскому языку и при этом проводить и в аспекте норм литературного словоупотребления, и через призму функционально-стилевой парадигмы русского языка¹.

С точки зрения современной лингводидактики обучение русскому языку как иностранному должно быть ориентировано на формирование «вторичной языковой личности», которая обладает не только знаниями об устройстве русского языка и представлениями о русской языковой картине мира, но также навыками когнитивно-коммуникативной деятельности на русском языке и навыками «поведения в языке»². Совершенно очевидно, что верные «навыки поведения в языке» не могут быть сформированы у представителей иных языковых культур без понимания ими особенностей стилистической системы русского языка, которую можно рассматривать как одно из наиболее ярких проявлений национальной русской лингвокультуры, а также без знания норм русского литературного словоупотребления, в том числе норм стилистических. Согласно национальным русским языковым традициям соблюдение стилистических норм, связанных «с правилами употребления языковых знаков в соответствии с их стилистическими характеристиками, которые определяются содержанием стилистического компонента лексической семантики, в том числе содержанием функционально-стилистических, темпорально-стилистических, социально-стилистических и дискурсивно-стилистических сем»³, есть обязательное условие культуры русской речи. Именно в соответствии с названными нормами в речи образованного человека на русском языке в официальных ситуациях, как известно, недопустимы жаргонные и просторечные элементы; в бытовых ситуациях неуместны канцеляризмы; в официально-деловых документах инородными являются слова разговорные; далеко не все русские лексемы могут использоваться при обраче-

нии к старшим по возрасту или по социальному положению и т. п. Незнание говорящим стилистических особенностей русской лексики и стилистических норм русского словоупотребления не только приводит к нарушению лингвокультурных традиций, но и затрудняет процессы коммуникации на русском языке, а также восприятие произведений русской художественной литературы.

Изучение проблем формирования лингвостилистической компетенции вторичной языковой личности при изучении РКИ позволяет утверждать, что обучение культуре русской речи инофонов в настоящее время осложняется тремя основными обстоятельствами: 1) ускорением процессов динамического развития русского языка в новейший период его истории (данное обстоятельство обуславливает изменения в стилистических нормах и «стилистических портретах» многих русских слов на рубеже XX–XXI вв., а также многочисленные расхождения в стилистических характеристиках лексем в современных нормативных словарях русского языка, в том числе академических)⁴; 2) общим снижением речевой культуры носителей русского языка как родного и массовыми нарушениями норм русского литературного словоупотребления в самых разных сферах общения и видах русского дискурса, в том числе в электронной коммуникации (под влиянием данного обстоятельства инофоны, изучающие русский язык в России, нередко оказываются под воздействием «испорченной» живой русской речи, а инофоны, изучающие русский язык вне России, – под влиянием «испорченной» электронной русской речи, представленной в интернет-коммуникации); 3) отсутствием учебных словарей и справочников, специально ориентированных на отражение стилистических характеристик русского слова в новейший период его развития и комплексную работу по формированию лингвостилистической компетенции учащихся, изучающих русский язык как иностранный.

Как показывает анализ, в современных словарях русского языка, в том числе в новейших словарях для иностранных учащихся (Большой универсальный словарь русского языка⁵; Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия»⁶), стилистические характеристики русских слов представлены неполно, а задача создания специального нормативно-стилистического словаря русского языка для инофонов до недавнего времени вообще не ставилась. Возможный вариант решения названной задачи в настоящее время предложен сотрудниками Центра русского языка Воронежского государственного педагогического университета, где ведется подготовка Комплексного учебного нормативно-стилистического словаря русского языка, предназначенного для изучающих русский язык как иностранный (КУНССлРЯ)⁷. Названные исследования выполняются в рамках научной школы по проблемам учебной лексикографии⁸, первые практико-ориентированные разработки которой применительно к преподаванию русского языка как иностранного были посвящены подготовке комплексных двуязычных учебных словарей⁹.

Отличительными особенностями КУНССлРЯ являются:

– ориентированность на отражение норм литературного словоупотребления в русском языке новейшего периода и стилистическую вариантность современного русского слова с учетом собственно вариантов (произносительных, морфологических и др.), а также вариантов-аналогов, в том числе литературных разговорных и нелитературных, но частотных в современном русском дискурсе (*договор* – *дОговор*; *поезжай* – *езжай*, *здравствуйте* – *привет*; *общезитие* – *общага*);

– многоаспектность в передаче содержания стилистического компонента лексической семантики, включающего в себя системно-стилистические и узуально-стилистические составляющие (например, ситуативно-стилистические семы)¹⁰;

– включение в словарь специальных лексикографических зон, содержащих задания и упражнения на отработку навыков нормативного использования русских языковых знаков в речи с учетом их стилистических характеристик;

– пропедевтическая направленность словаря и возможность его использования для выработки навыков правильного оценивания стилистических характеристик нелитературных

словесных знаков (прежде всего – достаточно частотных в современном русском узусе просторечий и жаргонизмов, которые представлены в словаре в качестве вариантов нормативных языковых единиц или их стилистических синонимов).

КУНССлРЯ разрабатывается как функционирующий в компьютерной среде комплекс баз данных, в структуру которого входят: 1) словник (построенный с учетом вариантов слов и их стилистических синонимов); 2) специализированная словарная база данных (совокупность словарных статей); 3) иллюстративно-текстовая база данных; 4) комплекс лингвистических алгоритмов и программ.

Словарная статья КУНССлРЯ включает в себя четыре блока лексикографических параметров (заголовочный; содержательный; учебный; вспомогательный) и состоит из 12-ти лексикографических зон: 1) зоны заголовочного слова; 2) зоны его формальных вариантов; 3) зоны семантизации (отражающей содержание денотативного компонента значения толкуемой языковой единицы); 4) зоны эмотивных характеристик, (соответствующей эмоционально-оценочному содержанию словесного знака; 5) зоны стилистических характеристик (с подзонами функционально-, темпорально-, социально-, а также дискурсивно-стилистических характеристик, передаваемых такими, например, пометами, как «литературное», «общелитературное», «молодежное», «допустимо только в неофициальных сферах общения», «только при общении с близкими»); 6) зоны стилистических аналогов (стилистических синонимов); 7) зоны контекстов (иллюстраций); 8) зоны собственно нормативных сведений (включающей в себя информацию о соответствии или несоответствии словесного знака нормам русского литературного языка в целом и нормам русского литературного языка как государственного); 9) зоны упражнений; 10) зоны библиографических сведений (информации о словарях русского языка, в которые включено данное слово); 11) зоны дополнительных лингвокультурных и исторических сведений; 12) зоны перевода.

Подготовка и формирование КУНССлРЯ проводится поэтапно в ручном и автоматизированном режимах с учетом ориентированности словника на функционально-тематические поля русской лексики, соотносимые с традиционными «темами», предлагаемыми на занятиях по РКИ. Материалы словаря отражают современные достижения в области теоретической разработки¹¹ и кодификации норм русского литературного словоупотребления с учетом новейших нормативных академических словарей русского языка. При создании КУНССлРЯ широко используются методы корпусной лингвистики. Принципиальное значение на современном этапе работы над словарем имеет формирование корпуса образцовых текстов, репрезентирующих современный русский дискурс, актуальный для различных сфер и коммуникативных ситуаций, в том числе официальных, требующих соблюдения норм русского литературного языка как языка государственного.

Результаты предварительной апробации экспериментальных версий КУНССлРЯ позволяют утверждать, что данный словарь, относящийся к типологической разновидности словарей активного типа и специально ориентированный на выполнение и справочной, и учебной функций, может быть весьма эффективным средством обучения русскому языку и русской речи различных категорий учащихся. Представленные в названном словаре материалы позволяют работать с ним в диалоговом режиме непосредственно на учебных занятиях и вне учебных аудиторий инофонам с различным уровнем подготовки, в том числе обучающимся в русской языковой среде и вне ее. Включенные в учебный блок каждой словарной статьи упражнения, задания, информационные сведения и иллюстрации открывают широкие возможности для использования КУНССлРЯ в самостоятельной работе, в том числе при изучении русского языка как иностранного, второго родного или наследуемого.

Примечания

¹¹ Стрельчук Е.Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Российский университет дружбы народов. М., 2016. 42 с.

- ² Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлова И.В. Современный учебник русского языка для иностранцев // Вестник РУДН. Сер. «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». 2014. № 1. С. 22–26.
- ³ Загоровская О.В. Нормы русского литературного языка: Типология и основания для классификации // Известия ВГПУ. 2016. № 3 (272). С. 123.
- ⁴ Загоровская О.В. Вариантность нормы в русском языке начала XXI века и задачи создания современного учебного нормативно-стилистического словаря // Известия ВГПУ. 2015 (266). № 1. С. 185–191.
- ⁵ Морковкин В.В., Богачева Г.С., Луцкая Н.М. Большой универсальный словарь русского языка. М.: АСТ-Пресс-школа; Словари XXI века, 2016. 1456 с.
- ⁶ Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия». Инновационный сетевой проект/Авторы: Е.Г. Рогова, А.А. Залетаева, Е.В. Маркевич и др. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2014-2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title> (дата обращения: 07.09.2017).
- ⁷ Загоровская О.В., Бирюкова Е.Д. Учебный нормативно-стилистический словарь русского языка как иностранного: концепция и структура // Вестник РУДН. Сер. «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». Т. 15. № 2. С. 215–230.
- ⁸ Загоровская О.В. Возможности семантизации русского слова в современном многоаспектном учебном словаре для изучающих русский язык как неродной // Известия ВГПУ. 2015. № 4 (269). С. 121–124.
- ⁹ Загоровская О.В., Сабри Г.Т. Принципы создания комплексного русско-арабского словаря литературоведческих терминов для арабских филологов-русистов // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2011. № 2. С. 89–93.
- ¹⁰ Бирюкова Е.Д. Стилистический компонент значения русского слова и его составляющие // Известия ВГПУ. 2017. № 1 (274). С. 154–155.
- ¹¹ Загоровская О.В. Языковая норма и норма литературного языка как лингвистические понятия // Известия ВГПУ. 2016. № 2 (271). С. 161–165.

Zagorovskaya O.V.,
Voronezh State Pedagogical University, Russia;
Biryukova E.D.,
Russian School Olympus, USA

THE FORMATION OF THE LINGUASTYLISTIC COMPETENCE OF THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A PROBLEM OF MODERN LEARNING LEXICOGRAPHY

The article is devoted to actual problems of expansion of the linguistic competence of foreign language students in the field of Russian speech culture and stylistic standarts of Russian literary language and the possibilities of use for this task a Complex learning standart stylistic dictionary of the Russian language. It describes the concept and structure of this dictionary, examines its functional orientation and characteristics of use.

Key words: Russian as a foreign language, linguastylistic competence, stylistic standart, learning dictionary, standart stylistic dictionary.

Задонская Галина Александровна,
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет,
gzadonskaia@yandex.ru

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Рассматривается вопрос о том, что определенная часть архитектурно-строительной терминологии является той частью общекоммуникативного тезауруса носителей языка, которая может быть использована на начальном этапе изучения РКИ при составлении учебных текстов о градостроительстве Петербурга, его архитектурных памятниках. Проводимые затем экскурсии не только закрепляют профессиональную лексику, но и

являются мотиваторами к кросс-культурной восприимчивости иностранных учащихся, знакомя их с иной социальной средой, ее эстетическими ценностями, формируя основы профессиональной поликультурной языковой личности архитектора-строителя.

Ключевые слова: терминологическая лексика, социокультурная адаптация, архитектурно-строительные специальности.

Дальнейшее развитие образовательной среды и возрастающие требования к формированию языковой личности специалиста – выпускника университета – основы постоянной лингво-методической корректировки учебного материала уже на начальном этапе обучения иностранных учащихся русскому языку. В этот период мотивацией изучения ими русского языка является не только необходимость овладения коммуникативными навыками, компетенциями другого языка, но и интерес к новой стране пребывания, городу, в котором предстоит жить и учиться, его культуре, его уникальной красоте и градостроительным традициям.

Прагматичный подход к изучению русского языка иностранными учащимися технических вузов определяет его позицию как дисциплины обязательной, но не ведущей, поэтому на определенном этапе уже довузовской подготовки эффективным представляется максимальное включение в лексико-грамматический аспект обучения текстов, содержание которых приближено к будущей специальности студентов.

Тема «Город» для студентов-архитекторов и строителей является не только коммуникативно необходимой и оправданной, но и мотивированной спецификой их будущей профессии. Она позволяет знакомить их с лексикой общекоммуникативного тезауруса носителей языка, одновременно входящую в состав строительной – градостроительной терминологии (дом, здание, улица, проспект, переулок, набережная, площадь, архитектурный ансамбль, крепость, мост, деловой, торговый центр, парк, сквер, спортивная, детская площадка, балкон, карниз, крыша, купол, шпиль и другие), а также наглядно демонстрировать объекты, отражающие понятийно-терминологическую систему архитектурной, градостроительной, строительной областей знаний. Демонстрировать, поскольку проведение экскурсий с предварительным чтением учебных текстов, составленных с учетом изученного лексико-грамматического материала и маршрута, включающего культурно-архитектурные памятники Санкт-Петербурга, является обязательной частью образовательной программы довузовской подготовки учащихся архитектурно-строительного университета в аспекте языка специальности.

Обусловленность такого подхода к организации учебного процесса вызвана несколькими причинами, в том числе тем, что изучение русского языка проходит, как правило, в смешанных группах как с точки зрения родного языка учащихся, так и с точки зрения их представления о своей специальности: будущие бакалавры и магистранты, профессиональная компетенция которых на родном языке уже достаточно сформирована, сидят «за одной партой». Сочетание аудиторной и внеаудиторной работы не только отвечает профессионально-познавательным интенциям студентов, но и повышает их интерес к изучению русского языка.

Таким образом, сам город, городская среда активизируют образовательное пространство будущих архитекторов, градостроителей, строителей, становятся его частью. Экскурсии и прогулки по городу выявляют тесную связь языка специальности учащихся с понятиями и языком других наук – точных, когда речь идет о высоте, ширине, длине фасада, форме его отдельных частей, окон, о строительных материалах (из чего построено здание, набережная, ее ограда – почему, для чего); определяется связь с эстетическими категориями: пропорциональностью, симметрией, ритмичностью, соразмерностью, красотой – тем, что делает архитектуру «строительным искусством» (С. И. Ожегов). В аудиторной и внеаудиторной работе, во время рассказа преподавателя у учащихся формируется собственный корпус профессионально-ориентированной лексики, семантизируемой реально существующим видеорядом, его зрительно-чувственным восприятием и методически закрепляемой разными видами речевой деятельности (говорением – аудированием, чтением – аудированием, письмом).

Становится очевидным, что специфика специальности студентов-архитекторов, градостроителей, строителей, для которых городская среда – это и место проживания, обучения, и объект изучения, и область будущей профессиональной деятельности, позволяет использовать эту особенность в учебном процессе для их лингвокультурной адаптации в процессе обучения русскому языку.

Сформулированной задаче также отвечают учебные тексты – высшая единица коммуникативного обучения иностранному языку, составляемые не только в целях формирования языковых, речевых, профессиональных компетенций, но и с учетом страноведческо-краеведческих знаний иностранных учащихся, снимающих трудности привыкания к новой социально-культурной среде.

Живя и учась практически в историческом центре Санкт-Петербурга, входящего в наследие ЮНЕСКО благодаря прежде всего своим архитектурным объектам и ансамблям, студенты, чаще всего осознанно выбравшие его для овладения профессией, безусловно, интересуются всем, что их окружает: Юсуповским дворцом и парком (образцом ландшафтной архитектуры), Сенной площадью, часто ассоциирующейся с героями Ф. М. Достоевского, набережной Фонтанки, блистательными ансамблями зодчего России, с другой стороны, жилыми доходными домами конца 19 века, лучевой планировкой города, находящейся неподалеку от Исаакиевской площади с Синим мостом через Мойку и многими другими зданиями и сооружениями. Каждый архитектурный объект обладает насыщенным фактическим материалом как для введения профессионально ориентированной терминологической лексики, так и обработки любого языкового явления, соответствующего изучаемым грамматическим темам.

Работа в аудитории в сочетании с интерактивными средствами и с неутомительными пешеходными экскурсиями дает иностранным учащимся чувство приобщения к иной социальной среде, ее этическим и эстетическим ценностям. Они видят городское пространство, впитавшее опыт мировой архитектуры, «адаптированный» к определенным географическим, климатическим, социальным условиям, и сохранившее формы национального русского зодчества (храмы как градостроительные доминанты); наблюдают динамику исторического развития архитектуры и строительства: зоны современного мегаполиса отличаются реализацией концептов, имеющих межнациональный характер.

Такие наблюдения становятся мотиваторами к кросс-культурной восприимчивости иностранных студентов, позволяют им чувствовать себя частью поликультурного пространства. Их адаптация происходит менее напряженно, чему способствует и ощущение своего рода интегрированности в культурную вариативность Санкт-Петербурга.

Таким образом, включение в процесс изучения русского языка иностранными учащимися довузовской подготовки текстов, соответствующих этапу формирования языковых и речевых компетенций и содержащих как лингвокультурологическую информацию о стране, городе, месте проживания, так и терминологическую лексику языка архитектурно-строительных специальностей, сочетание аудиторных и внеаудиторных форм работы становятся не только эффективным средством их социокультурной, лингвокультурной адаптации, но и закладывают основы формирования профессиональной поликультурной языковой личности архитектора, градостроителя, строителя.

TERMINOLOGICAL VOCABULARY AT THE RUSSIAN FOR FOREIGNERS' LESSONS IN THE TRAINING ASPECT AND SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS OF ARCHITECTURAL AND CIVIL ENGINEERING SPECIALTIES

The article examines the question of architectural terminology as the part common communication thesaurus of native speakers, which can be used at the elementary Russian language course in the preparation of educational texts about urban planning of St. Petersburg, its architectural monuments. During the excursions the students not only improve the professional vocabulary, but also are motivators for cross-cultural receptivity of foreign students, introducing them to different social environment, its aesthetic values, forming the basis of professional multicultural linguistic personality of architects' and civil engineers

Key words: terminological vocabulary, sociocultural adaptation, architectural and construction professions

Зайцева Ирина Александровна,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Россия,
slunce@inbox.ru

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

В статье рассматриваются особенности лекции как формы итогового контроля на этапе довузовской подготовки в рамках изучения языка специальности. Приводятся доводы в пользу выбора лекции в сравнении с другими формами итогового контроля. На примере лекции по экономике показана методика проведения зачетной работы по научному стилю речи.

Ключевые слова: контрольно-измерительные материалы, подготовительный факультет, лекция, научный стиль речи.

В методике преподавания русскому языку как иностранному традиционно уделяется большое внимание вопросам, связанным с формами и методами проведения разного вида контроля. Как известно, выделяют следующие формы организации проверки знаний учащихся:

1) стартовый контроль (как правило, это тестирование, которое необходимо пройти всем студентам, поступившим в тот или иной вуз на первый курс; цель стартового контроля – определение уровня знаний студента, полученных при изучении им русского языка раньше, для распределения в соответствующую группу);

2) текущий контроль (данный вид контроля – обязательная часть всех занятий по русскому языку как иностранному; цель – проверка степени усвоения знаний, сформированности навыков и умений по определенному виду речевой деятельности);

3) промежуточный контроль (данный вид контроля охватывает цикл занятий, объединённых определённой тематикой: например, в рамках изучения научного стиля речи на подготовительном факультете промежуточный контроль может проводиться в середине семестра в виде письменной контрольной работы или тестирования);

4) итоговый контроль (проводится в конце каждого семестра в виде зачёта или экзамена);

5) завершающий (или конечный) контроль (проводится в конце полного курса обучения, в рамках вузовского образования это могут быть старшие курсы).

Таким образом, текущий, промежуточный и итоговый контроль – это те формы проверки знаний иностранных учащихся, которые являются неотъемлемой частью учебного процесса на подготовительном факультете.

Одна из задач довузовской подготовки иностранцев – достижение такого уровня владения русским языком, который позволит им продолжать обучение в российских вузах. Решению этой задачи способствует изучение научного стиля речи на подготовительном факультете, важным аспектом которого является подготовка к написанию лекций. Как известно, одной из трудностей обучения иностранцев становится непонимание лекций, которые они начинают слушать, придя уже на первое занятие первого курса. Основную информацию по предмету студенты получают именно из лекций, поэтому неспособность воспринять и интерпретировать всё сказанное преподавателем ведёт к тому, что у иностранных студентов возникают большие проблемы с получением образования в России. В связи с этим подготовка к написанию лекций – это одна из задач, которую необходимо решить преподавателю русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки. При условии, что работа по обучению именно такому виду аудирования и письма становится последовательной и регулярной, учащиеся достигают определённых успехов в дальнейшем.

В связи с изучением языка специальности на подготовительном факультете возникает вопрос о проведении контроля, проверяющего сформированность навыков и умений работы с научным текстом. Контрольно-измерительными материалами в данном случае могут быть как письменные работы (контрольные работы, тесты по разным видам речевой деятельности), так и устные задания (например, проверка сформированности навыков чтения и понимания текста по специальности в виде беседы по прочитанному). Одной из форм проведения контроля на этапе довузовской подготовки является лекция. В чём же преимущества данного вида контроля?

Лекция как форма итогового контроля, безусловно, является одним из самых сложных видов работы. Однако именно выбор лекции как способа проверки у учащихся степени сформированности навыков в письме и аудировании даёт представление об уровне подготовленности иностранца к обучению в вузе в дальнейшем. Лекция на подготовительном факультете помогает снять психологические зажимы и страхи, которые невольно возникают в тот момент, когда студент оказывается на первом занятии первого курса. Лекция по специальности помогает проверить степень сформированности навыков и умений сразу по нескольким видам речевой деятельности. Если контрольная работа или тест позволяют оценить лишь уровень знаний грамматики и лексики, то лекция даёт возможность судить о том, как учащийся усвоил лексико-грамматический материал, овладел навыками не только в аудировании, но и в письме. Записывая лекцию на русском языке, иностранный студент показывает, как он может интерпретировать услышанную информацию и выражать мысли своими словами. Таким образом, лекция даёт обширные представления о знаниях и умениях студента.

В качестве примера приведём текст «Методы исследования в экономике» и покажем методику проведения зачётной работы.

Задание 1. Познакомьтесь с планом лекции «Методы исследования в экономике». Запишите его.

План лекции

1. Определение метода в экономике.
2. Классификация методов в экономике.
 - 1) Анализ и синтез в экономике.
 - 2) Индукция и дедукция в экономике.
 - 3) Метод абстракции.
 - 4) Исторический метод.
 - 5) Количественные методы в экономике.
 - 6) Экономико-математическое моделирование.
 - 7) Функциональный анализ.
 - 8) График.
 - 9) Диаграмма.
3. Методология экономической науки.

Задание 2. Слушайте лекцию «Методы исследования в экономике». Запишите её основное содержание, используя сокращения и символы. При написании лекции можно использовать план. Работая над текстом лекции, следите за грамматической правильностью вашего текста. (Скорость чтения лекции преподавателем – 220–240 слогов в минуту, скорость записи текста учащимися при этом должна составлять 100 знаков в минуту).

По ходу лекции преподаватель записывает на доске цифры, имена собственные, диктует определения и формулировки. Зачётная лекция, безусловно, должна содержать только изученную лексику, знакомые студентам синтаксические конструкции.

Методы исследования в экономике

Если предмет исследования экономики показывает, что изучает данная наука, то её метод отвечает на вопрос, как изучаются основные закономерности развития и функционирования психики.

*Методы науки (от древнегреческого *metodos* – путь) – это способы, с помощью которых познаётся предмет науки, общие исходные принципы, на которых базируется данная наука.*

В экономике используются различные методы: анализ, синтез, индукция, дедукция и др.

Анализ заключается в расчленении объекта исследования на части и изучении каждой его части отдельно. Синтез, наоборот, заключается в соединении отдельных элементов в единое целое.

Индукция представляет собой выведение теории из фактов, движение от частного к общему. Здесь факты собираются, анализируются и на их основе строится теория. Дедукция, наоборот, представляет собой выдвижение гипотез, которые затем сопоставляют с фактами. Если гипотеза не подтверждается фактами, то её отвергают.

Под абстракцией понимается выделение существенных свойств предмета и отвлечение от других, не важных для данного исследования свойств. Реальный социально-экономический мир слишком сложный, поэтому необходимо обобщить и систематизировать социально-экономические факты. Это и означает абстрагирование – намеренное упрощение действительности. Результатом применения метода абстракции являются экономические понятия, категории. Экономические категории представляют собой научные абстракции, выведенные из действительности и обеспечивающие её понимание (например, товар, производство и т.д.). На основе этих понятий происходит объяснение всего многообразия социально-экономической жизни.

Исторический метод предполагает, что экономические явления исследуются в той последовательности, в которой они возникали. Экономические явления имеют свою историю от момента появления до современного состояния. Этот метод дает возможность оценить особенности различных экономических систем.

В экономике активно используются и количественные методы.

Количественные методы – это совокупность приёмов обработки фактического материала. Основой количественных методов служат учёт, отчётность, статистика. Количественные методы призваны измерять экономические явления, сопоставлять их, сравнивать (например, цена позволяет сравнить разные по качеству товары).

Ещё один метод исследования, широко используемый экономической наукой, – микро-математическое моделирование. Экономическая модель – упрощенное описание реальности, позволяющее определить причины экономических явлений, закономерности их изменений и последствия таких изменений.

При построении экономических моделей важную роль играет функциональный анализ. В окружающем мире повсюду наблюдаются явления, функционально зависимые между собой. Примером такой зависимости в экономике являются спрос на товар и цена этого товара: если повышается цена товара, то спрос на него падает, и наоборот. При этом говорят, что цена товара является аргументом, а спрос – функцией.

Большинство экономических моделей можно выразить графически. График является простейшим видом экономико-математического моделирования в двухмерном пространстве. График – изображение зависимости между двумя или более переменными, заданными числами. Графики наиболее наглядно определяют характер взаимоотношений переменных величин.

В рамках экономико-математического моделирования широко применяются диаграммы. Диаграмма – рисунок, показывающий соотношение между различными показателями.

В экономике используются и другие методы. Все они образуют методологию экономической науки.

При необходимости после записывания лекции может быть предложено выполнение тестового задания (как открытого, так и закрытого типа), проверяющего степень понимания текста. Также для проверки степени сформированности навыков говорения и умения беседовать на научную тему возможно предложить задания, предполагающие контроль в устной форме (например, ответы на вопросы, высказывание своего мнения по проблемам науки и т.д.).

Таким образом, лекция как форма итогового контроля позволяет оценить умения и навыки учащегося во всей полноте представления.

Zaytseva I.A.,

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

TO THE QUESTION ABOUT CREATING TEST MATERIALS IN ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING: LECTURE AS A FORM OF FINAL CONTROL

The article discusses the features of the lecture as a form of final control at the stage of pre-University training in the study of language a specialty. The reasons for choosing the lecture, in comparison with other forms of outcome control. For example, a lecture on the economy is shown the methodology of the examination paper in the scientific style of speech.

Key words: control and measuring materials, preparatory Department, lecture, scientific style of speech.

Зацепина Ксения Дмитриевна,

Московский государственный технический университет имени Н.Э.Баумана,
karklia@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНЕКДОТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье обосновывается целесообразность работы с анекдотами на занятии РКИ, анализируются комические приемы, используемые в анекдотах, связанных с глаголами движения, а также описана методика работы с короткими текстами-шутками.

Ключевые слова: русский как иностранный, комический приём, глаголы движения, работа с коротким текстом.

На занятии по РКИ преподаватель использует множество методов и приемов, для того чтобы изучение языка было интересным и эффективным. При подготовке к занятию, помимо различных упражнений в учебнике, для студентов подбирается любопытный газетный материал, песни, стихи, видео- и аудиофрагменты из известных фильмов или мультфильмов. Нельзя исключить из этого списка работу с анекдотами. Данный вид работы чрезвычайно полезен при обучении языку в силу ряда причин: он позволяет познакомиться с неадаптированными текстами (погружение в языковую среду), знакомит иностранцев с особенностями

национального юмора, менталитета (культурологический аспект), позволяет отработать произношение и интонацию на примере короткого текста (фонетический и интонационный навык), развивает навыки публичного выступления (риторический аспект). Произнесение анекдотов помогает студентам раскрепоститься, почувствовать себя артистом перед зрителями.

В помощь преподавателю издано немало пособий с необычными увлекательными текстами, диалогами, языковыми играми и т. п. Одним из таких пособий является «Русская грамматика в анекдотах», составленная Г.М. Левиной и Т.В. Васильевой. В небольшом предисловии авторы пишут о безусловных достоинствах работы с анекдотами: «Занимательный характер текстов позволяет скрыть монотонность тренировочной работы, а смысловая законченность каждого минитекста помогает его адекватному восприятию и, что особенно важно, воспроизведению» [Левина Г.М., Васильева Т.В. Русская грамматика в анекдотах (тренажер для начинающих): шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, вопросы и викторины. 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2009. С. 3]. Анекдоты расположены в пособии в соответствии с грамматическими категориями, что позволяет преподавателю легко выбрать необходимый текст. Кроме грамматического критерия, авторами введен тематический. В пособии содержатся разделы: одежда, женитьба, семья, брак, развод, у врача, суд и др.

Опыт работы с данным пособием в интернациональных группах показывает, что студенты из разных стран по-разному воспринимают анекдоты. Не всегда смысл анекдота очевиден, даже если все слова понятны, не всегда анекдот воспринимается как смешной, даже если суть анекдота истолкована правильно. В аудитории студентов-азиатов (Китай, Мьянма, Вьетнам и др.) «большей популярностью» пользуются анекдоты про Вовочку, для арабской аудитории (Сирия, Египет, Алжир и др.) более интересны анекдоты, связанные с взаимоотношениями мужчины и женщины, мужа и жены.

Работу с анекдотами можно разделить на несколько этапов:

- 1) произнесение текста преподавателем (презентация);
- 2) перевод незнакомых слов в случае возникновения непонимания со стороны обучающихся;
- 3) вопросы на понимание текста;
- 4) воспроизведение анекдота учащимися – чтение по ролям;
- 5) отработка выразительной интонации;
- 6) запоминание текста;
- 7) выступление с наиболее понравившимся анекдотом перед своей группой.

Вопросы на понимание анекдота не являются обязательным пунктом, т. к. часто по реакции слушателей (улыбка, смех) можно определить, ясен ли смысл анекдота или нет. Вопросы можно задавать с целью отработки встретившихся в шутке грамматических конструкций, а также для того чтобы оценить, насколько точно студенты могут воспроизвести короткий текст, прослушанный только один раз.

В том случае, если иностранный учащийся не понял суть анекдота, не разобрался в коммуникативной ситуации, преподавателю следует объяснить, на каких комических приёмах строится данный диалог (парадокс, алогизм, игра слов и т.д.)

Глаголы движения – один из наиболее трудных грамматических разделов для иностранных студентов, поэтому целесообразно остановить внимание именно на этой теме. Авторы пособия подобрали 28 анекдотов, в которых употребляются глаголы движения. Однако в рамках данной статьи мы обратимся лишь к семи текстам, наиболее простым, понятным и коротким, которые могут быть использованы в группе с элементарным или базовым уровнем.

Первый анекдот лаконичен и ёмок:

Человек идет по улице в одном ботинке.

– Потеряли ботинок? – спрашивает прохожий.

– Нет, нашел. [Левина, Васильева. С. 48]

В данном анекдоте используются антонимы «потерять – найти» и основной глагол движения «идти». Студентам можно сообщить в качестве познавательной информации, что этот глагол является «чемпионом» по количеству значений в русском языке: более 20 значений!

Комический прием, лежащий в основе этого анекдота, – алогизм. В.Я. Пропп, автор исследования «Проблемы комизма и смеха», отмечает, что «в жизни алогизм, – пожалуй, наиболее часто встречающийся вид комизма. Неумение связывать следствие и причины оказывается очень распространенным и встречается чаще, чем можно было бы думать» [Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. М.: Лабиринт, 1999. С. 102]. Ожидание утвердительного ответа в данном анекдоте не оправдывается, более того, ответ становится противоположным, в результате чего возникает комический эффект. В.Я. Пропп указывает на эту черту как на основное условие для возникновения комизма и смеха: «...в окружающем нас мире есть нечто, что противоречит этому заложенному в нас инстинкту должного, не соответствует ему» [Там же. 174].

В следующем анекдоте трижды использован глагол «ехать». Передается момент действия:

Пьяный водитель едет навстречу движению.

Милиционер останавливает его:

– Куда вы едете?

– Не знаю, но боюсь, что уже опоздал – все едут обратно. [Левина, Васильева. С. 49]

Неосознанность поведения пьяного водителя контрастирует с его наблюдением относительно встречного движения. Алогичность, нелепость вывода водителя создает комический эффект. Задержанный не боится ехать по полосе встречного движения, но боится куда-то опоздать.

В нескольких анекдотах, приведенных в пособии, использован глагол «ехать – ездить», и только в одном глагол «лететь», связанный с моментом действия:

В самолете очень скромный молодой человек долго не мог заговорить со своей симпатичной соседкой.

Наконец он спрашивает:

– Извините, вы тоже летите этим самолетом? [Там же. С. 49]

Очевидность и неуместность данного вопроса создает комический эффект. Глагол «летать», обозначающий повторяемость действия, был бы более уместен в несколько видоизмененном вопросе: «Вы часто летаете на самолете?» Внимание студентов следует обратить на конструкцию «лететь, ехать чем?», употребленную в диалоге. Необходимо отметить, что она реже встречается, нежели конструкция с предлогом «на чём». Отдельного комментария преподавателя заслуживает использованный в анекдоте глагол «заговорить», обозначающий начало действия.

Данный анекдот наводит на тему знакомства. Учащиеся могут рассказать, насколько уместны и распространены знакомства в общественных местах, а также обсудить, с каких фраз лучше начинать знакомство и в каком месте проще всего завязать разговор.

Следующий анекдот построен на многозначности слова «плавать»:

– Официант! В моей тарелке плавают мухи!

– Не может быть, сэр! Мухи не умеют плавать. [Там же. С. 50]

Комический эффект данной шутки построен на игре слов: посетитель ресторана использует глагол «плавать» в значении «держаться на воде, не тонуть», а официант опровергает предыдущую фразу, опираясь на другое значение глагола: «Передвигаться по поверхности воды или в воде» [Ожегов С.И. Словарь русского языка М.: Рус. яз., 1986. С. 448]. Стилизация под диалог чопорного английского аристократа и вышколенного официанта, подчеркнута вежливо обращающегося к посетителю с неизменным «сэр», контрастирует с отсутствием элементарной гигиены в ресторане. В данном анекдоте используется конструкция

«уметь делать что-либо». Для отработки этого речевого оборота студентам предлагается рассказать о том, что они умеют делать.

В следующем анекдоте также использовано переносное значение глагола:

Жена ушла от мужа. Дома она говорит матери:

– *Как только я вышла из дома, я услышала выстрел. Как ты думаешь, он убил себя?*

– *Я думаю, он открыл бутылку шампанского. [Левина, Васильева. С. 50]*

В сочетании с существительными глагол «уйти» употребляется в значении «перестать что-нибудь делать или заниматься чем-нибудь» [Ожегов. С. 719]. Можно объяснить значение через синонимы «покинуть, оставить, расстаться». Второй глагол движения использован в прямом значении: «Оставить пределы чего-нибудь». Комизм ситуации связан в противопоставлением предположений дочери и матери относительно резкого звука, похожего на выстрел.

Представление о браке как тяжелом ярме, а о расставании как счастливом избавлении становится частой темой анекдотов. Со студентами интересно обсудить, насколько распространены подобные шутки в их культуре и насколько правдоподобны изображенные в анекдотах ситуации взаимоотношений мужа и жены.

Особенно ценны анекдоты, в которых использовано несколько глаголов движения, последовательно соединенных.

Человек переходит улицу и смотрит в небо.

Полицейский кричит:

– *Если вы не будете смотреть туда, куда идёте, вы быстро придёте туда, куда смотрите. [Левина, Васильева. С. 51]*

Два глагола (переходить и идти) связаны с моментом действия, третий глагол «прийти» обозначает «идя, достигнуть чего-нибудь» [Ожегов. С. 512]. В данном анекдоте четко заданы векторы направления: движение вперед, взгляд вверх. В шутке обыгрывается то, что нежелательная цель может стать достижимой, а желательная, наоборот, недостижимой.

Студенты могут, подбирая собственные примеры, потренироваться в употреблении конструкции «если вы не (глагол)..., то...».

Тема движения в городе, составление и объяснение какого-либо маршрута часто представляет трудность для иностранных учащихся. Следует предложить студентам рассказать о своем пути до университета или какого-либо другого объекта, при этом желательно, чтобы перечисление этапов движения дополнялось замечаниями о том, что они видят справа и слева.

Последний выбранный нами анекдот ёмок и лаконичен:

Музыканта, который играл на флейте, спросили:

– *Почему вы выбрали именно этот инструмент?*

– *Его легко носить, – ответил музыкант.*

Комизм заключается в том, что на первый план при выборе инструмента выдвигаются не его основные характеристики, такие как звучание, мощность, тональность, а второстепенный признак – вес. Н. Гартман в «Эстетике» отмечает: «Комизм покоится на человеческих слабостях и мелочах» [Гартман Н. Эстетика. М., Изд-во иностранной литературы, 1958. С. 610]. Можно сказать, что именно «мелочь» вытесняет главные достоинства музыкального инструмента.

Небольшой объем анекдота и ожидание комического эффекта в конце делают его одним из самых любимых элементов на занятии РКИ. Использование анекдотов активизирует внимание учащихся и создает позитивную эмоциональную обстановку на занятии. Желание понять анекдот, прочесть или услышать новый усиливает мотивацию при изучении русского языка. Запоминание анекдотов, имеющих чаще всего форму диалога, развивает диалогический навык и стимулирует речевую деятельность. Таким образом, анекдот становится емким по форме и содержанию жанром, рекомендованным к использованию на занятии по РКИ.

THE USE OF ANECDOTES IN THE STUDY OF VERBS OF MOTION FOR RUSSIAN AS A FOREIGN

The article proves the feasibility of working with the jokes in class of Russian as a Foreign, analyzed comic techniques used in jokes associated with verbs of motion, as well as describes the methodology of work with short texts, jokes.

Keywords: Russian as a foreign language, comic technique, verbs of motion, work with a short text.

Зубарева Анастасия Валерьевна,
Южный федеральный университет, Россия,
azubareva@sfedu.ru

КУРАТОРСТВО КАК ОДНА ИЗ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ВОСПИТАТЕЛЬНО-СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮФУ

В статье дается характеристика института кураторства Южного федерального университета, так же раскрываются его особенности. Рассматриваются вопросы адаптации иностранных студентов к новой социокультурной и образовательной среде.

Ключевые слова: социально-культурное образование, кураторство, воспитательно-страноведческая работа, иностранные студенты, аккультурация.

Одной из наиболее важных задач современного этапа развития системы высшего образования в России является подготовка высококвалифицированных специалистов для различных сфер общественной жизни для зарубежных стран. На наш взгляд, среди первоочередных проблем, которые решает отечественная система высшего образования в настоящее время, следует назвать проблему адаптации студентов-иностранцев в российской социокультурной среде. Вопрос о создании необходимых педагогических условий для успешной реализации социально-культурной адаптации иностранных граждан в высшей школе России, на наш взгляд, положительно решается благодаря потенциалу существующего в рамках воспитательной работы вуза института кураторства.

По мнению Т.Б. Кашпиревой, кураторы, работающие с иностранными гражданами, обязаны в ходе реализации своих функций учитывать ряд специфических условий субъективного и объективного характера, которые могут повлиять на общее эмоциональное состояние иностранных учащихся. Например, это культурная неоднородность российского общества; неоднозначное отношение к представителям других стран и культур в общественном сознании россиян; климатический фактор; изолированность студентов от привычной социально-культурной среды; наличие языкового и культурного барьеров; обучение и проживание студентов на ограниченной территории и без прямого контроля со стороны родителей¹.

В работе куратора объединены такие функции, как: информационная, организационная, коммуникативная, контролирующая (административная), творческая².

Необходимо подчеркнуть, что подготовительное отделение – самая важная ступень непрерывного процесса социокультурной адаптации иностранных граждан.

В Южном федеральном университете обучается более 2000 иностранных студентов, основная доля, которых проходит довузовскую подготовку на подготовительном отделении для иностранных обучающихся ЮФУ.

Институт кураторства Южного федерального университета имеет многолетнюю историю и является одной из форм организации и управления воспитательно-страноведческим

процессом. Главное для него – решение комплекса задач, связанных с созданием оптимальных условий жизни и учебы иностранных студентов на отделении довузовской подготовки. Создание необходимых условий для успешной социокультурной адаптации происходит прежде всего при помощи кураторства.

В соответствии с «Положением о кураторах иностранных обучающихся Подготовительного отделения» распоряжением директора Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации на кафедре русского языка для иностранных учащихся назначаются ответственные преподаватели-кураторы, в обязанности которых входит не только оказание помощи в адаптации в университете и в Ростове-на-Дону, но и также контроль за успеваемостью и учебной дисциплиной иностранных обучающихся подготовительного отделения.

Преподаватель-куратор прикрепляется не к учебной группе, а к землячеству. Например, в Южном федеральном университете образовано 6 земляческих групп, за каждой из которых закреплены кураторы: Европа, Азия, Восток, Африка и две группы Латинской Америки, в одну входят обучающиеся из Колумбии, Мексики, Бразилии, Аргентины, Венесуэлы, а в другую обучающиеся из Эквадора.

Каждый куратор составляет план работы с иностранными обучающимися. Раз в месяц кураторы подают в деканат Подготовительного отделения сведения о текущей успеваемости и посещаемости занятий иностранными обучающимися подготовительного отделения. Два раза в семестр руководитель Подготовительного отделения проводит совещания кураторов с отчетом о проделанной работе, с подведением итогов успеваемости, с обсуждением проблемных ситуаций и способов их решений.

Преподаватель – куратор обязательно должен проводить индивидуальные беседы со слабоуспевающими студентами и выяснять причины пропуска занятий, чтобы в случае трудной ситуации незамедлительно среагировать и решить проблемы студента.

Так же в обязанности куратора входит проведение ознакомительной экскурсии по городу Ростову-на-Дону. Это делается с целью знакомства учащихся с городом, с его самыми интересными местами. Кроме этого, куратор должен познакомить студентов с районным городом, в котором им предстоит жить.

Согласно плану работы, куратор землячества должен проверять жилищные условия обучающихся, регулировать конфликты, возникающие на бытовой почве с соседями по комнате или квартире. Куратор должен взаимодействовать с комендантами общежитий и с Департаментом социальной и молодежной политики.

Так как в Южном федеральном университете образован Интернациональный студенческий клуб (Интерклуб), то кураторы могут вовлекать студентов в мероприятия, проводимые Интерклубом: интеркухня, интертанцы, интеркино, интервыставки, интерблаготворительность, интерлитература, неделя спорта, miss иностранных студентов и т.д. Интерклуб – это площадка для иностранных студентов, где они могут общаться, знакомиться с разными культурами, обычаями и традициями. Основной задачей Интерклуба является привлечение иностранных обучающихся к общественной жизни университета. Именно поэтому куратор землячества обязательно сотрудничает с Интерклубом.

Таким образом, кураторство как одна из организационных форм воспитательно-страноведческой работы на подготовительном отделении помогает в адаптации иностранных обучающихся к российской социокультурной среде. А это в свою очередь, улучшает качество обучения.

Примечания

¹ *Каширцева Т.Б.* Система кураторства как средство обеспечения социально-культурной адаптации иностранных студентов // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. г. Пермь, апрель 2011 г. Т. II. Пермь: Меркурий, 2011. С. 87.

² *Винокурова М.И.* Кураторство как одна из организационных форм педагогической технологии обучения иностранных студентов ИГМУ // Российское образование за рубежом: традиции, современность и перспективы: сборник материалов научно-практической конференции. Чебоксары: Изд-во: ООО «Центр научного сотрудничества», 2017. С. 28.

Zubareva Anastasia Valer'evna,
Southern Federal University

COACHING AS ONE OF ORGANIZATIONAL FORMS OF EDUCATIONAL AND REGIONAL GEOGRAPHIC WORK ON PREPARATORY OFFICE FOR FOREIGN STUDENTS OF SFEDU

In article the characteristic of institute of coaching of Southern Federal University is given, his features are also revealed. Questions of adaptation of foreign students to the new sociocultural and educational environment are considered.

Keywords: welfare education, coaching, educational and regional geographic work, foreign students, acculturation.

Ибрагим Ирина Александровна,
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Россия,
iermolaj@mail.ru

ВОЗМОЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

В статье намечаются четыре основных направления в преподавании научного стиля речи на этапе довузовской подготовки: общий научный стиль речи, профильный научный стиль речи, язык специальности и узкоспециальный язык. Особое внимание уделяется профильному научному стилю.

Ключевые слова: общий научный стиль речи, профильный научный стиль речи, язык специальности, узкоспециальный язык.

Основной целью довузовского обучения является подготовка иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Следовательно, русский язык для слушателей подфаков – это прежде всего инструмент в постижении специальности. Поэтому мы говорим о русском языке как рабочем языке, одним из важнейших аспектов которого является научный стиль речи. Научив иностранца работать с научным материалом, мы тем самым увеличиваем вероятность его успешного овладения специальностью в будущем. Что же нужно для того, чтобы подготовка была качественной?

В настоящее время всё чаще предлагается ограничиться преподаванием языка специальности, тем самым значительно сузив возможности довузовской программы в подготовке по научному стилю речи. На наш взгляд, существует четыре возможных направления в обучении этому аспекту. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Первое направление – это обучение универсальным конструкциям научного стиля на уроках практического русского языка. Данное положение зафиксировано в требованиях программы по русскому языку к знаниям слушателя. Это так называемый общий НСР, который отражён в некоторых учебниках по русскому языку. К примеру, в учебнике Аксёновой М.П. «Русский язык по-новому» во второй части научному стилю посвящены уроки 13 и 14. Очевиден тот факт, что контроль по общему научному стилю должен входить в экзамен по русскому языку. В настоящее время уже существует проект итогового контроля по русскому языку, разработанный преподавателями РУДН, где составной частью тестов по письму, аудированию, чтению, говорению являются научные тексты и задания к ним.

Общий НСР имеет важное значение в довузовской подготовке слушателя не только для освоения дисциплин, связанных непосредственно со специальностью, но и для восприятия так называемых вспомогательных дисциплин (философии, социологии, культурологии, истории и др.), представленных в программах бакалавриата 1 и 2 курса в немалом количестве.

Вторым направлением является обучение профильному научному языку, которое осуществляется в процессе работы над материалом общеобразовательных дисциплин. В настоящее время это направление игнорируется, хотя имеет огромный потенциал для совершенствования знаний по НСР и русскому языку в целом. Причина, по которой из программ уходит понятие профильного научного языка, содержится в изменении подхода к преподаванию общеобразовательных дисциплин. Из основного документа, регулирующего работу подфаков, изъяты требования к языковым знаниям и речевым умениям по видам речевой деятельности на языковом материале дисциплины. А именно.

Выпускник должен владеть следующими языковыми знаниями:

- базисная терминология дисциплины;
- языковые конструкции, характерные для языка дисциплины.

Выпускник должен обладать следующими речевыми умениями по видам речевой деятельности на языковом материале дисциплины.

Чтение:

- прочитать учебно-научный текст по дисциплине и понять его содержание, отдельные факты, положения, логические и причинно-следственные связи между ними;
- читать учебно-научный текст со скоростью 40-50 слов в минуту при изучающем чтении.

Аудирование:

- понять на слух основное содержание и отдельные факты, положения и связи между ними в учебном материале по предмету.

Говорение:

- отвечать на вопросы по изученной теме;
- передавать содержание прочитанного или прослушанного учебно-научного текста с опорой на план, вопросы, наглядность (таблицы);
- говорить со скоростью речи 50-80 слов в минуту.

Письмо:

- записать (законспектировать) основное содержание учебно-научного текста, предъявленного в устной или письменной форме, с использованием принятых сокращений и символики.

Но эти требования необходимы. Общеобразовательные дисциплины во втором семестре занимают примерно 40 % аудиторного времени, которое возможно организовать эффективнее за счёт изучения профильного научного языка. За многолетнее существование подготовительных факультетов сложилась определённая методика преподавания общеобразовательных дисциплин, которая позволяла иностранному гражданину не только получить определённые сведения по предмету, но и научиться слышать, понимать, излагать информацию в устной и письменной форме на русском языке. Эта методика не утратила своей актуальности. В век высоких технологий получить информацию по тому или иному предмету слушателю подфака не составляет труда, но вот дальнейшее её использование вызывает у иностранца затруднение в силу незнания на достаточном уровне русского языка. Задача преподавателя – предметника как раз и состоит в том, чтобы научить слушателя программы работать с этой информацией на русском языке. Определённым помощником в этой работе являются учебники и учебные пособия. Но, к сожалению, учебников по общеобразовательным дисциплинам крайне мало. В качестве интересного с точки зрения методики можно назвать учебник «Русская литература X–XX веков: учебное пособие», изданный под редакцией Л.Ф. Косович, Е.П. Пановой, Н.Ю. Филимоновой в издательстве «Флинта: Наука» в 2009 го-

ду. Данное пособие содержит не только литературоведческий и литературный материал, но и интересную работу по профильному НСР. Вот некоторые примеры заданий.

Работа с лексикой.

Слушайте, повторяйте, читайте, пишите.

Работа с учебно-научным текстом.

Прочитайте текст. Расскажите, что вы узнали о ... а) ... б) ... в)

Составьте план текста. Расскажите текст с опорой на план.

Прочитайте текст. Выполните тест. Разделите текст на части. Определите главную мысль каждой части, озаглавьте её. Полученный план запишите. К каждому пункту плана выберите из текста основную информацию и запишите её в форме конспекта. Найдите в тексте ключевые слова (словосочетания, предложения), отражающие главные мысли текста.

Методика преподавания профильных дисциплин имеет большой потенциал в плане изучения научного стиля речи. Преподавание профильного НСР – это перспективное направление работы с иностранными гражданами на этапе довузовской подготовки.

Третье направление, которое сейчас выбрано как основное, – это изучение языка специальности. При современном подходе этот аспект является частью дисциплины «Практический русский язык». Такой подход не совсем верный, так как понимание языка специальности тесно связано с осмыслением самой специальности. Но из-за отсутствия в программе довузовской подготовки дисциплин, связанных с будущей специальностью слушателя, возникает сомнение в целесообразности преподавания языка специальности на данном этапе обучения.

Преподавание языка специальности предполагает тесное сотрудничество преподавателя – русиста со специалистом в определённой научной области (экономике, юриспруденции, социологии и так далее). Организовать работу в данном направлении возможно, включив в программу подфака дисциплину «Введение в специальность», в рамках которой слушатель будет знакомиться с основами своей будущей специальности, а на уроках по языку специальности будет получать необходимую языковую подготовку для восприятия лекционного материала. Практика такой работы уже существует. Приведём пример из пособия для экономистов. Первая часть – это материалы по языку специальности. *Тема 1. Возникновение и развитие экономики.*

Задание 1. Переведите термины и понятия. Прочитайте. Запомните.

<i>богатство</i>	
<i>внешняя торговля</i>	
<i>деньги</i>	

Задание 2. Распределите слова: экономика, экономист, меркантилист, меркантилизм, физиократ, капиталист, капитализм, монетаризм в два столбика.

<i>Кто?</i>	<i>Что?</i>

Выделите суффиксы, сделайте вывод.

Задание 3. Образуйте:

<i>А) от глаголов</i>	<i>отглагольные существительные</i>
<i>Вести</i>	
<i>изучать</i>	
<i>направлять</i>	

<i>Б) от существительных</i>	<i>прилагательные</i>
<i>классика</i>	
<i>Рынок</i>	
<i>Село</i>	

Определите способ образования слов.

Задание 4. Выпишите из текста словосочетания (существительное + существительное в Р.П.)

Задание 5. Выпишите из текста предложения S – (это) P

Задание 6. Прочитайте текст. Постарайтесь его понять.

Об экономике говорили уже в Древней Греции. Философ Ксенофонт говорил, что экономика – это искусство эффективного ведения домашнего хозяйства.

Меркантилизм стал первой школой политэкономии. Меркантилисты называли источником богатства внешнюю торговлю, сферу обмена.

В середине 18 века во Франции появилась школа физиократов. Её создал Кенэ. Он рассматривал сферу производства, назвал главным источником богатства природу, а сельское хозяйство назвал главной отраслью. ...

Задание 7. Ответьте на вопросы.

Задание 8. Заполните таблицу.

Кто?	Что сделал в экономической науке?
Ксенофонт	
меркантилисты	
Кенэ	
Петти, Смит, Рикардо	
Маркс	
Маршалл	
Кейнс	
Фридмен	

Задание 9. Расскажите о чём говорится в тексте.

На занятиях по введению в специальность преподаватель экономического факультета читает лекцию по этой теме и объясняет основные экономические понятия. Следовательно, вторая часть пособия – это задания к лекционному материалу (план лекции, тезисы лекции, тест на проверку понимания слушателем материала лекции).

Данный подход к изучению базовых понятий будущей специальности эффективен и актуален для плодотворной работы подготовительных факультетов.

Четвёртое направление в преподавании НСР – это узкоспециальный НСР, который необходим для будущих магистрантов. Благодаря совместной работе русиста с руководителем магистратуры слушатель получает возможность подготовиться к научной работе по конкретной теме своей будущей магистерской работы.

Таким образом, можно предложить следующий подход к преподаванию дисциплин на подготовительном факультете:

Обучение языку	Практический русский язык
Обучение общеобразовательным дисциплинам и языку	Три профильные дисциплины
Обучение специальности и языку	Введение в специальность Язык специальности (для будущих бакалавров) Узкоспециальный НСР (для будущих магистров)

Этот подход эффективен, так как удовлетворяет главную потребность слушателя доузовской программы в изучении языка для дальнейшего успешного освоения профессиональных образовательных программ на русском языке.

POSSIBLE DIRECTIONS IN TEACHING THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AT THE PREPARATORY FACULTY

The article outlines four main directions in teaching the scientific style of speech at the stage of pre-university training: general scientific style of speech, profile scientific style of speech, language of specialty and highly specialized language. Particular attention is paid to the profile scientific style.

Key words: General scientific style of speech, profile scientific style of speech, language of specialty, highly specialized language.

Иванова Надежда Васильевна,
Воронежский государственный университет инженерных технологий, Россия,
nad604iva@yandex.ru

СООТВЕТСТВИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ КОНТРОЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ КОММУНИКАТИВНЫМ ПОТРЕБНОСТЯМ ОБУЧАЕМЫХ

В настоящее время можно наблюдать, как меняется социальный заказ общества зарубежных стран на подготовку разных специалистов. Меняется и мотивация иностранных студентов в изучении русского языка и получении будущей специальности в целом. Всё это необходимо учитывать при определении содержания обучения РКИ и соответственно форм контроля. При этом важное место имеет также учёт коммуникативных потребностей студентов-иностранцев, обучающихся в вузах РФ.

Ключевые слова: содержание обучения, коммуникативные потребности, формы контроля.

На первый взгляд, заявленная тема может показаться довольно-таки банальной, давно всеми изученной и важной, может быть, лишь начинающим преподавателям РКИ.

Однако всё зависит от того, под каким углом зрения её рассматривать: как констатацию обозначенных в Стандартах нашей дисциплины положений или как не до конца решённую проблему соответствия форм контроля содержанию обучения РКИ, которое, в свою очередь, предопределяется целями и задачами обучения в целом.

Если первое, то тогда, действительно, такая постановка вопроса актуальна для обсуждения, а точнее для изучения разве что на Школе молодого преподавателя. Второй вариант не даёт покоя уже многим поколениям преподавателей РКИ, потому что жизнь не стоит на месте, меняется социальный заказ общества зарубежных стран на разных специалистов, меняется, что важно отметить, мотивация иностранных учащихся в изучении русского языка и получении будущей специальности в целом. Изменились и сами студенты: многие из них недостаточно образованы и подготовлены для получения высшего образования, а многие просто «отбывают» время в России. Это показывает нам анализ контингента обучающихся в последние годы.

И вот в этих условиях требуют пересмотра цели, задачи, содержание обучения РКИ и соответственно формы контроля.

Необходимо всё-таки кратко остановиться на их описании.

Как известно, обучение РКИ на начальном этапе, как впрочем и на всех последующих, преследует три основные цели: образовательную, культурологическую, коммуникативную, – которые реализуются на уровне, соответствующем возможностям этого этапа. Коммуникативная цель, наиболее интересная для нас в научном аспекте, являясь ведущей на всех этапах, предполагает овладение студентами-иностранцами русским языком:

– как средством общения в условиях речевой среды;

– как средством знакомства с российской действительностью, культурой, традициями, обычаями и т.п.;

– как рабочим языком для получения избранной специальности.

Эти задачи являются первоочередными в обучении.

Первые две задачи реализуются в процессе подготовки студентов-иностранцев к общению с носителями языка на бытовые, социально-культурные, общественные темы. Решение третьей задачи обеспечивает участие иностранных студентов в учебном процессе по естественнонаучным дисциплинам уже на начальном этапе (речь идёт о будущих специалистах-инженерах), а затем по специальным предметам – на последующих этапах.

Как же определить содержание обучения применительно к этим трём задачам? На наш взгляд, нужно исходить из анализа коммуникативных потребностей обучаемых в тех сферах, которые помогают решить учебные задачи.

Нам повезло, преподаватели – практики и учёные-методисты уже давно занялись этой проблемой (стоит заметить, что в недавнем прошлом такой подход к определению содержания обучения РКИ был новацией), что нашло отражение в таких документах конца XX века, как Программы, программные требования по РКИ, лексико-грамматические минимумы и т.п. В настоящее время эти документы стали именоваться Стандартами, суть от этого не изменилась.

Выявленные коммуникативные потребности позволили по-новому определить содержательную сторону обучения РКИ и в соответствии с этим предложить и формы контроля.

Обратимся к недавнему прошлому, когда для итогового контроля в социально-бытовой и социально-культурной сферах предлагался письменный пересказ сюжетного текста, т.е. изложение. Возникает вопрос: когда, в какой ситуации, для какой надобности, наконец, иностранцу потребуется писать такой пересказ? Вряд ли можно получить вразумительный ответ на этот вопрос. А мы столько времени тратили на обучение такому виду задания и такой форме контроля. Были актуальными в своё время стенгазеты на подготовительных факультетах: студенты делились в них своими впечатлениями о жизни в нашей стране, рассказывали о своих национальных праздниках. И мы учили их писать такие заметки и выносили на промежуточный контроль такие задания. Где мы видим эти газеты сейчас? Канули в Лету. Но что стало актуально и коммуникативно, например, из письменных жанров сейчас? Простые SMS-ки. Современные средства коммуникации предложили новый вид и жанр. Понятно, что выносить на итоговый контроль проверку умения писать такие сообщения вряд ли целесообразно, но обучение этому соответствует коммуникативным потребностям студентов. Общение в соцсетях, в Интернете корректируют содержание обучения как в языковом плане, так и в плане характера формируемых навыков и умений, и в соответствии с этим формы устного и письменного контроля. К сожалению, Стандарты отстают от веяния времени.

Возьмём для примера также письменную речь относительно третьей задачи овладения РКИ как рабочим языком для получения избранной специальности. В отраслевом Стандарте по обучению общенаучным дисциплинам на подготовительном факультете, заявлено, что студенты должны уметь понимать в процессе аудирования предметного материала лексику, должны уметь фиксировать аудитивно поданный учебный материал, т.е. конспектировать, должны уметь записывать условия и решение задач и т.п.

Как это отражалось в формах контроля опять-таки в недавнем прошлом? Вначале в учебном процессе мы обучали элементарным навыкам конспектирования, а на итоговом контроле студентам предлагалась для записи лекция общенаучного характера. Такие навыки и умения соответствуют не только коммуникативным потребностям иностранных студентов на начальном этапе, но главное, на последующих, где основной формой передачи учебной информации является лекция и соответственно её конспектирование (оставим за рамками внимания современные технические возможности и средства для записи лекции).

Веяния последних лет, когда стало отдаваться предпочтение такой форме контроля, как тестирование, свели на нет здравый смысл. На наш взгляд, контроль в виде разного характе-

ра тестовых заданий целесообразен более всего как текущий или промежуточный контроль и, особенно в плане проверки усвоения лексико-грамматического материала. Что касается контроля видов речевой деятельности, то, как показывает практика обучения иностранным языкам, и РКИ в частности, формы контроля должны быть адекватны речевым актам.

Например, вполне оправдана такая форма итогового контроля уровня общего владения РКИ, как устный экзамен, на котором проверяются навыки и умения владения чтением, говорением, а также усвоение лексико-грамматического материала в минимизированном круге актуальных тем и ситуаций общения. Что касается письменного экзамена, то выполнение тестовых заданий для контроля усвоения лексики и грамматики не является письменным экзаменом, по сути. Такой вид контроля мог бы и должен, на наш взгляд, завершать учебный процесс и предварять как зачёт письменный экзамен по РКИ. Включение в тест, как одного из заданий, письменного высказывания по определённой проблеме, актуальной для современной молодёжи, не решает проблемы в целом в плане контроля уровня сформированности навыков и умений письменного общения в соответствии с коммуникативными потребностями обучаемых. Собственно письменный экзамен как вид итогового контроля должен быть адекватен коммуникативной потребности студентов-иностранцев в плане решения третьей коммуникативной задачи – овладения РКИ как рабочим языком для получения избранной специальности. Конечно, это конспектирование лекционного материала по направлениям будущей специальности.

Возможно, есть и другие варианты для обсуждения.

Ivanova N.V.,

Voronezh State University of Engineering Technologies, Russia, Voronezh

CONFORMITY OF THE CONTENTS AND FORMS OF CONTROL TO THE COMMUNICATIVE NEEDS IN LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Now you can see a changing of the social order of foreign countries in the training of different specialists. And motivation of the foreign students in the time of Russian language studying and getting the future speciality in general has changed. All of this must be taken into consideration in the contents determination of Russian as a foreign language training and forms of control. Besides taking into consideration of the communicative needs has also an important place for studying of the foreign students in universities of Russia.

Key words: learning contents, communicative needs, forms of control.

Иванова Татьяна Юрьевна,

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Россия,
E-mail: tativa2004@mail.ru

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ОСНОВЫ ИНФОРМАТИКИ. ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЭТАПА ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются основные особенности и проблемы подготовки иностранных граждан к обучению в технических вузах Российской Федерации по группе направлений «Информационные технологии» на русском языке (на примере Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого); предлагаются подходы к созданию методических материалов.

Ключевые слова: международное сотрудничество; русский язык как иностранный; языковая среда; методики преподавания.

Введение. Важной составляющей деятельности высших учебных заведений является развитие международного сотрудничества, в том числе в образовательной сфере. В соответствии с международными соглашениями, в вузы России ежегодно поступает значительное количество иностранных граждан; следует отметить тенденцию к дальнейшему неуклонному росту числа иностранных обучающихся при возможных значительных ежегодных колебаниях их национального состава¹.

Основные проблемы в обучении иностранных студентов русскому языку. Наибольшие трудности иностранные студенты испытывают при обучении на начальном этапе. Это связано с целым рядом факторов².

Поступив на 1 курс, иностранные студенты оказываются в группах вместе с российскими студентами и посещают занятия, проводимые почти исключительно на русском языке. При этом преподаватель неизбежно ориентируется на русскоязычную аудиторию, в то время как иностранные студенты привыкли к стилю преподавания, типичному для обучения в центре предвузовской подготовки иностранных граждан.

Характерной проблемой является также недостаточная профильная направленность занятий по русскому языку на этапе предвузовской подготовки несмотря на то, что учащиеся на этом этапе овладевают не только языком общего владения во всех видах речевой деятельности, но и языком профессионального общения; однако обучение языку профессионального общения имеет в настоящее время общую техническую направленность³. В этой связи принципиальным является освоение учащимися того лексического материала, который потребуется им для обучения профильным дисциплинам на русском языке. Сказанное выше требует, в том числе, создания необходимых методических материалов.

Подходы к разработке методических материалов «Информационные технологии».

Контингент учащихся, готовящихся к поступлению на обучение в СПбПУ, по группе направлений «Информационные технологии», существенно неоднороден по уровню своих базовых знаний, полученных в различных учебных заведениях России и зарубежья.

Обладая в основном достаточно сформированными навыками в области разработки программных приложений для компьютера, поступающие на обучение имеют существенный разброс знаний в области теоретических основ вычислительной техники, а также имеют недостаточный уровень владения русским языком в сфере профессионального общения и знания соответствующей терминологии на русском языке.

Разработанное учебное пособие⁴ содержит структурированный лексический материал по шести разделам, освещаемым в рамках вводного курса «Информатика» и развиваемым далее в дисциплинах профессиональной подготовки: теоретические основы информатики, арифметические основы вычислительной техники, логические основы вычислительной техники, электроника и микропроцессорная техника, программное обеспечение, вычислительные сети.

Каждый раздел предваряется простым ознакомительным текстом, характеризующим тематическое содержание раздела, и содержит набор терминологических карточек. Каждая карточка содержит наименование термина на русском языке и его семантически наиболее точный перевод на английский язык и на языки, характеризующие основной национальный состав иностранных учащихся: вьетнамский, испанский, арабский, китайский.

Таким образом, иностранный учащийся может одновременно видеть термин или словосочетание на языке обучения (русском), на языке международного общения (английском) и на своем родном языке, что позволяет не просто запоминать перевод, но и лучше усваивать взаимосвязь значений слов в различных языках.

Несмотря на широкое развитие электронных систем автоматического перевода, представление лексического минимума в виде печатного каталога терминологических карточек имеет ряд преимуществ:

- возможность одновременного представления терминов на нескольких языках;

- возможность (благодаря группировке терминов по семантическим разделам) в режиме ознакомительного просмотра выявить и уяснить взаимосвязь нескольких понятий;
- возможность внесения дополнительной информации, комментариев и пояснений непосредственно в поля карточки;
- возможность использования его для самостоятельной работы над материалом по курсам основной образовательной программы.

Заключение. Автор выражает уверенность, что актуальная задача подготовки иностранных граждан к обучению в ВУЗах России, несмотря на существующие объективные трудности в ее реализации, будет находить достойное разрешение путем расширения межвузовского сотрудничества руководителей образовательных учреждений, преподавателей русского языка, методических работников и технических специалистов.

Примечания

¹ Арсеньев Д.Г., Алексанков А.М. Международная образовательная деятельность Санкт-Петербургского государственного политехнического университета // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. научно-метод. трудов / под ред. А.М. Алексанкова. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2014. С. 9–11.

² Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. 160 с.

³ Готовимся учиться в техническом вузе: учебное пособие. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2007. 363 с.

⁴ Васильев А.Е., Иванова Т.Ю., Кабесас Татиа Д.Ф. Основы информатики. Лексический минимум: учебное пособие для иностранных учащихся. СПб., 2016. 168с.

Ivanova Tatiana,

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University,

E-mail: tativa2004@mail.ru

TRAINING BOOK «INFORMATICS. BASIC LEVEL THESAURUS» FOR UNIVERSITY FOUNDATION PROGRAMS

We consider the main features and questions of international students training in Russian language at technical universities in Russia on the example Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University. New approaches of improving this process are proposed.

Keywords: international cooperation; Russian as a foreign language; language environment; teaching methods.

Исаченко Оксана Михайловна,

Новосибирское высшее военное командное училище,

Новосибирский государственный университет, Россия,

isachenkoo@mail.ru

ВОЕННЫЕ РАЗВЕДЧИКИ КАК УЧЕБНАЯ ГРУППА ПО РКИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ АУДИТОРИИ

Фактор учебной аудитории определяет выбор специальных методик обучения. Профессиональная способность разведчиков к языкам в целом обеспечивает положительный результат интенсивного изучения РКИ в условиях погружения в новую языковую среду. Для усиления эффективности занятий необходимо учитывать психологические и профессиональные способности обучаемых: хорошую зрительную память, развитое пространственное мышление, талант к перевоплощению, музыкальность, состязательный дух, эгоцентризм и др., которые позволяют использовать профессионально-ориентированные методики в преподавании РКИ.

Ключевые слова: инклюзивные методики, страноведение, политкорректность.

Преподавание РКИ, по сути, является коммуникативной практикой и не может осуществляться без учета фактора аудитории. Курсанты Новосибирского высшего военного командного училища (НВВКУ) приезжают из разных стран, в том числе африканских. Опыт нашей работы связан с курсантами из Республики Конго (в стране президентская форма правления, столица – Браззавиль). По составу это небольшие языковые группы – 5–6 человек, которые, несмотря на индивидуальные особенности, представляют собой коллектив с определенным набором общих характеристик. Помимо половозрастной (мужчины в возрасте 22–25 лет), профессиональной (специальность «военная разведка»), языковой (франкофоны: Конго – бывшая французская колония) и религиозной (христиане-католики) принадлежности, всем курсантам-конголезцам присуща «уверенная» способность к языку. Их языковые способности «отягощены» исключительной музыкальностью (курсанты любят и умеют петь, самая популярная форма проведения досуга – слушать музыку). Остальные признаки (хороша спортивная форма, любовь к футболу, увлечение шопингом, знание Библии и др.) не связаны с лингвистическими способностями курсантов, но их также можно эксплуатировать в процессе преподавания РКИ.

О России курсанты из Конго имеют исключительно «пунктирное» представление (знают название столицы, полное имя Президента РФ, могут показать Россию на карте), поэтому по приезде испытывают не просто культурный – «цивилизационный» шок. Особенно остро реагируют на новый температурный режим, попадая из экваториального климата в суровую континентальную Сибирь со снежным пейзажем: постоянно мерзнут и часто болеют. Они вырваны не только из тропической среды, но и из комфортного для них бытового «контекста», особенный дискомфорт (до физических проявлений) испытывают при столкновении с национально-специфической русской кухней (в ее армейском варианте) с острым дефицитом овощей и фруктов, с ненавистной гречневой кашей. Столкновение с российской реальностью чрезвычайно «обостряет» ностальгию, тоску по семье и родному дому. В этой ситуации сохранить самообладание курсантам помогает профессиональная привычка к дисциплине и сильная внутренняя мотивация продолжать обучение по специальности в России. Не случайно, «военная разведка» считается элитным подразделением, в котором предъявляются высокие требования к физическим, психологическим и деловым качествам личного состава (интеллект, внимание, память, смекалка, воля, выдержка, вера в свои силы...¹)

Перечисленные обстоятельства составляют для преподавателей бытовой и психологический контекст, в котором «с нуля» начинается работа с курсантами. Ближайшая цель – «довузовская подготовка» контингента. По окончании этого периода (через полгода) русский язык курсантов спецфакультета должен соответствовать первому сертификационному уровню (ТРКИ-1). В новом учебном году все общеобразовательные и профессиональные дисциплины иностранцы слушают вместе с основным потоком курсантов.

Учебная аудитория с названными выше параметрами имеет как положительные, так и отрицательные эффекты, которые необходимо учитывать или можно использовать в процессе преподавания РКИ.

1. Положительные факторы аудитории. В перечне профессиональных компетенций и личностных (психологических) качеств разведчиков традиционно называются следующие: *«феноменальная память, внимание к деталям, способность к языкам, знание практической психологии, храбрость, знание города и района действий, правовые знания, способность к перевоплощению, наблюдательность, знание приемов единоборств»*², среди которых для преподавателя РКИ первостепенное значение имеет «способность к языкам», что существенно облегчает его задачу. Как показывает практика, эта способность все-таки имеет индивидуальное измерение и по-разному проявляется (в том числе в «отложенном режиме», т. е. не сразу). Тем не менее в учебной группе обязательно есть один-два курсанта с ярко выраженным лингвистическим талантом. Но то, что для преподавателя благо, для курсантов оборачивается психологическим барьером, так как нарушает исходную внутригрупповую социальную иерархию и понижает индивидуальную самооценку тех, кто не понимает, не успевает и

пр. С этим психологическим барьером курсанты справляются сами: им хватает здравомыслия и военной смекалки, чтобы начать принимать помощь от однокурсников, выступающих в роли проводников учебного материала и переводчиков. Постепенно социальная иерархия трансформируется в интеллектуальную, складывается более комфортная (для преподавателя) и рабочая (для курсантов) атмосфера.

Отметим, что даже «феноменальная память» не справляется с интенсивным погружением в чужой язык (по 6-8 академических часов в день, 6 дней в неделю) с огромными объемами заучивания лексического и грамматического материала. И недостаток оперативной памяти компенсируется физической выносливостью, целеустремленностью, высокой внутренней мотивацией и сугубо военным «комплексом победителя».

Особенности зрительной памяти разведчиков, их наблюдательность и способность к перевоплощению можно использовать в качестве дополнительных методических «инструментов». Так, профессиональное актерство курсантов наиболее полно реализуется в формате «ролевых игр»: им нравится соответствовать придуманной легенде и предложенным обстоятельствам, они легко «вживаются» в новую роль, даже внешне преобразуются и могут менять голос.

Вопросно-ответные задания можно выполнять в форме принудительного говорения – «допроса резидента». При этом можно варьировать исходную установку: говорить только правду или, наоборот, лгать. Курсанты, в силу молодого возраста, не утратили детской склонности к фантазиям и охотно придумывают небылицы (например, про домашних слонов, которые возят детей в школу, или про тигров, которых по вечерам выгуливают в саду).

Профессиональную зрительную память можно подключать при закреплении новой лексики и/или грамматического материала. Например, при изучении лексического блока «Интерьер» и грамматики местного падежа с предлогами НА и В интересно выполнять визуальные упражнения «Где кошка?». Сначала курсантам предлагается любой «пустой» интерьер, они его должны рассмотреть и запомнить (что есть в комнате, где стоит и т. д.); потом один из них становится спиной к изображению, а преподаватель помещает кошку в это комнатное пространство (на стол, на диван, на лестницу, на комод, в шкаф и пр.). Стоящий спиной перечисляет возможные варианты того, где может располагаться кошка, остальные говорят либо «нет / да», либо «тепло / холодно».

Кроме того, благодаря зрительной памяти курсанты без труда выполняют задание «Исправить неправильные фразы»: они как будто «глазами» чувствуют неправильность.

Ярко выраженный индивидуализм курсантов из Конго (в отличие от коллективизма, свойственного группам из Лаоса, например) и психологическую установку на победу можно эксплуатировать в формате игровых упражнений «на выбывание», в которых главным мотивом становится состязательность. Поэтому все задания-игры с гарантированным победителем (Кто больше цветов знает / глаголов назовет / задаст вопросов? и т. д.) имеют важное психологическое значение, помимо безусловной методической пользы.

Склонность к эгоцентризму чрезвычайно актуализирует упражнения и задания «инклюзивного типа», когда в примеры включены имена курсантов (*Морис любит спать; У Рауля сын; Марко купил новый телефон* и т.д.). Помимо выполнения основного задания, курсанты живо обсуждают содержание речений, их соответствие реальности, предлагают свои (часто ироничные) варианты. Такие упражнения позволяют отрабатывать и закреплять разговорные навыки, формировать основы эмоционально-оценочного дискурса.

Военная профессия предполагает обязательное умение работать с картами (читать или рисовать их), искать / показывать географические объекты, прокладывать маршруты. И на это профессиональное пристрастие можно опираться при изучении географической и этнической лексики (топонимов и этнонимов), лексики тематических разделов «Транспорт», «Город», а также грамматики глаголов движения и пространственных предлогов.

Разведчики, по нашим представлениям, должны любить все, что связано с (де)шифрованием, поэтому методически оправданным является широкое использование

«словесных игр» (разгадывание кроссвордов, составление из набора букв осмысленных слов, соединение разных фрагментов слов и т. п.), подобных представленных в разных вариантах в учебнике С. И. Чернышова «Поехали!».

Традиционно используемые для элементарного и начального курсов учебники («Поехали!», «Прогресс», «Живем и учимся в России») содержат большой объем страноведческого материала – для заочной экскурсии по «стране пребывания» – России и ее столицам – Москве и Санкт-Петербургу. Но для разведчиков более актуальным оказывается «район действий»: их больше интересует не страна, а «город пребывания», т. е. Новосибирск, его история и культурные достопримечательности (кино, театры, клубы, парки). Курсанты довольно быстро осваивают новое пространство, самостоятельно знакомятся с городом и явно нуждаются в информационной поддержке и сопровождении.

Кроме того, знакомство с чужой страной для начинающих говорить по-русски менее актуально, чем разговоры о родной стране. Естественный интерес преподавателя-русиста к истории, культуре, географии, климату, флоре и фауне, политическому устройству, праздникам (например, христианский праздник *Духов день*), традициям, национальной музыке... «страны убывания» (в данном случае – Конго) в ответ рождает действенную «обратную связь» – заинтересованность в русском языке, потому что возникает горячее желание рассказать «постороннему» (не африканцу, не франкофону) о том, что по-настоящему любишь: о родной стране, городе, доме и о своем народе. Как ни странно, искренний патриотизм в сочетании с эгоцентризмом – сильная мотивация к изучению русского языка. Поэтому на начальных этапах целесообразнее использовать стратегию «инклюзивного страноведения», путешествуя с курсантами по Африке (которую они поэтически называют «колыбелью цивилизации»). Например, элементарная синтаксическая структура «А у нас / а у вас...» позволяет с самого начала играть «в экзотику», причем обоюдную. Расширение лексикона и грамматики постепенно наполнит эту игру новыми красками и подробностями. А через сопоставление с известным и близким («инкультурацию») установятся не только кросс-культурные связи, но и проявятся национально-специфические черты другой страны, в которой говорят по-русски. Иными словами, осуществится «аккультурация» – «приобщение к другой, отличной от собственной этнической культуре»³.

2. Отрицательные факторы аудитории. Кратко назовем некоторые из них, с тем, чтобы очертить основные проблемные зоны для преподавателя РКИ, работающего с иностранцами-разведчиками.

Зону риска создает этническое когнитивное искажение по поводу представлений русских об африканцах. Для конголезцев маркерами негативных стереотипов являются слова *банан*, *обезьяна (макака)*, *черный* и иронические контексты с ними (*обезьяна с гранатой*), поэтому их неаккуратное использование крайне нежелательно: это может быть воспринято как оскорбление и проявление неполиткорректности. Не зная русской идиоматики, курсанты из Конго остро реагируют на привычные речевые формулы с прил. *черный*: *черная работа*, *на черный день*, *черная зависть*, *черная неблагодарность*, *черная полоса*, *черным по белому написано* и др. Как неполиткорректные могут быть интерпретированы и некоторые текстовые фрагменты из учебников (например: *В Самаре, куда мы приехали, многие пугались, увидев меня [африканец Салим рассказывает о себе]. Они говорили, что никогда раньше не видели чернокожих. Если я шел гулять, старики и дети убежали от меня*⁴).

В учебниках РКИ, которые преимущественно адресованы широкому (в национальном, культурном, профессиональном аспектах) кругу учащихся, встречаются тексты или отдельные примеры, которые противоречат профессиональному и культурному «уставу» военного контингента. В частности весь тематический блок, связанный с вредными привычками (курением, алкоголем), не согласуется со строгим их запретом и декларированием здорового и спортивного образа жизни военнослужащих. Или традиционные для русских – банная или гастрономическая темы – недоступны для понимания «на словах», требуется «практикум».

Привычные для русских темы «топиков» (например, «Семья») могут оказаться «запретными», неудобными (например, «Болезнь») или бессмысленными (например, обсуждение темы «Выбор профессии» с курсантами из Конго сводится к лаконичному и однотипному ответу: «без вариантов» / «без комментариев»).

В силу профессионального когнитивного искажения, складываются объективные причины нецелесообразности подробного (как это представлено в большинстве учебников по РКИ) изучения тематического цикла, связанного с культурой: театром, оперой, архитектурой, живописью, литературой (например, на вопрос «Что вы читаете?» курсанты дают предсказуемый ответ: «Библию», и на этом литературная «дискуссия» заканчивается). Отказ от «рафинированных» тем компенсируется большим объемом профессионально-ориентированного учебного материала (текстового и музыкального, аудио и видео), связанного с военной темой, включая фразеологию (*Солдат спит, служба идет; Война войной, а обед по расписанию; Не в службу, а в дружбу; На войне как на войне; Держать язык за зубами; Плох тот солдат, который не мечтает быть генералом*) и специальный словарь: термины и профессионализмы. Высокий мотивирующий потенциал и «побудительная сила» будущей специальности давно признаны и используются методистами и преподавателями РКИ⁵.

Таким образом, профессиональные навыки и психологические качества, которые «работают» на продуктивность лингвистического обучения военных разведчиков, уравновешиваются этническими, социальными и культурными особенностями, которые этот процесс сдерживают. И от преподавателя требуется изобретательность и военная хитрость, чтобы его гармонизировать. В комплексе все названные факторы аудитории сообщают учебному процессу нетривиальный вектор с предсказуемо хорошим результатом.

Примечания

¹ Сыропятов О. Г. Медико-психологическое сопровождение специальных операций. URL: http://velib.com/read_book

² Там же.

³ Варламова И. Ю. Русский язык как средство межнационального и «внутринационального» общения на занятиях по русскому языку и культуре речи // Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та. 2010. С. 506.

⁴ Живем и учимся в России: Учеб. пос. по русскому языку для иностранных учащихся (1 уровень) / науч. ред. Т. И. Капитонова. «Златоуст», ИМОП СПбГПУ. СПб., 2011. С. 32.

⁵ Бутакова Е. С., Бутакова С. С. Когнитивно-дискурсивная парадигма описания языка науки при обучении иностранных англоговорящих магистрантов-филологов // Русский язык: исторические судьбы и современность... М.: Изд-во Моск. ун-та. 2010. С. 593; Большакова Н.Г. О развитии познавательного интереса учащихся при чтении // Там же. С. 589–590.

Isachenko O.M.,

Novosibirsk Higher Military Command School, Novosibirsk State University

MILITARY EXPLORERS AS A STUDENT'S GROUP OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PSYCHOLOGICAL AND PROFESSIONAL FACTORS OF AUDIENCE

The factor of the educational audience determines the choice of special teaching methods. The professional ability of scouts to languages in general provides a positive result of intensive study of Russian as a foreign language (RFL) in conditions of immersion in a new language environment. To enhance the effectiveness of lessons, it is necessary to take into account the psychological and professional abilities of the students: good visual memory, developed spatial thinking, talent for reincarnation, musicality, competitive spirit, egocentrism, etc., which allow use professionally oriented techniques in teaching RFL.

Key words: inclusive methods, country studies, political correctness

ОСОБЕННОСТИ ГИПЕРКОРРЕКТНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ ЯЗЫКА ЖЕНЩИНАМИ В РУССКОЙ И ТУРЕЦКОЙ БЛОГОСФЕРАХ

В данной статье рассматриваются особенности использования знаков препинания женщинами в постах и комментариях русской и турецкой блогосфер.

Ключевые слова: интернет-язык, блогосфера, особенности пунктуации, гендер.

Интернет стал важной частью современного общества, которое принято классифицировать как «информационное»¹, более того, он внёс свои коррективы в общение людей. Благодаря распространению ПК и смартфонов Интернет стал поистине всемирной паутиной, окутывающей нашу жизнь.

Специфическим свойством общения в социальных сетях и блогах является коллективное общение. Оно, растянутое во времени, в рамках блогосферы стало возможным после того, как Интернет, в пространстве которого существуют блоги, прочно вошёл в нашу жизнь и привнёс с собой новые способы обмена информацией и как следствие – новые формы существования языка.

Многие исследователи интернет-коммуникации отмечают, что изменения столь масштабны и глобальны, что можно говорить о появлении сетевого или электронного языка². Новые формы существования языка нуждаются в изучении, поэтому в последнее время внимание лингвистов было обращено на исследование национальных языков, в том числе и русского в глобальной сети.

Мы решили проанализировать несколько текстов из блогов (постов и комментариев), чтобы понять, как и с какими целями используются знаки препинания.

Как же используются знаки препинания в интернет-блогах? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, мы проанализировали 20 постов и 1576 комментариев из русскоязычного блога «babyblog.ru»³ и 20 постов и 700 комментариев из турецкоязычного блога «kadinlarklubu.com.tr»⁴. Эти ресурсы были выбраны нами в рамках написания обширной работы в русле гендерных лингвистических исследований.

Знаки препинания играют значительную роль в письменной коммуникации, так как помимо основных своих функций (разделение смысловых отрезков предложений, указание на грамматические и логические отношения между словами, указание на коммуникативный тип предложения) они также передают эмоциональный настрой собеседников. В женской блогосфере эмоциональный уровень коммуникации особенно важен, так как общение женщин в рамках «Бэбиблога» и «kadinlarklubu» – это неформальный обмен информацией, а «место», где женщина в том числе высказывает свои эмоции и ждёт эмоциональной реакции от других участников коммуникации.

В интернет-коммуникации чаще всего гиперкорректно используются следующие знаки препинания: 1 – многоточие; 2 – восклицательный знак; 3 – вопросительный знак; 4 – скобки.

Рассмотрим подробнее каждую из групп.

1. **Многоточие.** Согласно правилам русского и турецкого языков, многоточие употребляется для обозначения незаконченности высказывания и для обозначения заминок в речи (например, в пьесах или речи персонажей романа), а также в цитатах. По правилам многоточие состоит из трех точек, однако в интернет-общении нередко используется меньшее (две) или большее (четыре и больше) точек. То есть авторы постов обращаются с количеством точек в многоточии, которое может «длиться так долго, как это угодна автору». Мы предполагаем что это может быть связано с особенностями интернет-общения в целом и в блогах в частности. Говоря про многоточие, нельзя не упомянуть, что это, «излюбленный знак свободно пишущего русского человека, о чем свидетельствуют тексты открытых Ин-

тернет-дневников» (3). Именно этот знак позволяет не только управлять темпом повествования, но и передавать множество разных смыслов, включая спонтанность, искренность или импрессионистичность⁵.

В проанализированных нами текстах можно выделить несколько типов многоточий:

1) Многоточие, обозначающее очевидную недосказанность, когда продолжение мысли не требуется, так как всё понятно без слов:

«Сложно сказать, жалею ли я об этом... Можно оправдываться тем, что у меня две вышки + магистратура и аспирантура, тем что я построила карьеру и личную жизнь, но...», «А здоровье – штука такая: сегодня оно хорошее, а завтра...»,

«Hoşuzatmaya bile halimyokki...», «Üstelikdahayenievlisiniz...»

2) Многозначительное многоточие, когда автор как бы вздыхает и делает паузу в речи:

«У вашей бабушки болезнь Альцгеймера налицо К сожалению, будет только хуже.», «Ну и главное понимать, что прогресса не будет...., будет только регресс... и относиться к этому с пониманием.»,

«Yapmakzorundadeğilsiniz...içinizdengelmiyorsayapmayın...sorarsasöylersiniz...»,

«Utaniyorumrabbimden... Kimenehaklabagiracam..Kimimben...»

3) Многоточие используется вместо точки, вопросительного знака или запятой, при этом очень часто. Можно предположить, что авторы в таких случаях хотят придать текстам большую эмоциональность, сделать его особенным, спонтанным:

«Вы можете считать, что я вам пишу бред..., но поверьте, что со временем вы поймете... о чем я», «Понятно...., терпения вашим родителям...⁶»,

«1 nefsbilecekmedim..asikoldugumadamlaevliyim...», «tadını çıkaralımhayatımızın...».

Итого у нас есть 746 примеров в русскоязычных текстах и 312 примеров в турецких постах и комментариях.

В примерах, которые нам встретились в постах и комментариях русскоязычного и турецкоязычного блогов, многоточие используется довольно часто, причём с одинаковыми целями.

2. **Вопросительный знак**

Вопросительный знак по правилам русского и турецкого языков ставится в конце прямого вопроса, а также в скобках внутри цитируемого текста для выражения недоумения или сомнения. В свободном интернет-общении часто используют несколько вопросительных знаков для усиления эффекта эмоциональной вовлеченности, удивления или возмущения:

«Вам не верится, что людям нужна личная свобода????», «Автор, а зачем вы мужа подтолкнули к ИП, если в этих делах не соображаете????????», «Что значит “со скандалом убегает”????»,

«sentekrarbebekdüşünüyormusun?», «hemenlavaboyakoşupbakıyorumşeffafbazen de beyazla sarı arasibirakıntı. nedersinizkızlar????», «Sana bunlarıyapanüyünetükürenbiriylenasılevlikalınır?????»

Нам встретилось 35 примеров в русскоязычных текстах и 20 примеров в турецких постах и комментариях. Отметим, что сами примеры очень похожи, что говорит о том, что цели гиперкорректного использования знаков вопроса в обоих языках совпадают.

3. **Восклицательный знак.**

Восклицательный знак в русском языке ставится в конце восклицательного предложения, а также после обращений, стоящих в начале предложения, либо междометий. Кроме того он может ставиться в скобках в цитируемом тексте. Однако в рамках спонтанного общения на страницах блогов нередко используются несколько восклицательных знаков подряд в конце предложения для усиления эмоционального эффекта, в том числе большей убедительности, привлечения внимания к своим словам, выражения восторга, усиления вовлеченности в ситуацию (сочувствия, например):

«Вот и скажите обиженной, что с таким уважением не ровен час потерять мать!!!!!!», «И начало новой, более плодотворной жизни!!!!», «Пусть у Вас все будет хорошо!!!!»

«Buadamdansobayayakmalikodunbileolmaz!!!!», «hepimizsanadestekoluruzeminol!!!!».

У нас итого 91 примеров в русскоязычных текстах и 7 примеров в турецких постах и комментариях.

Восклицательный знак в турецкой женской блогосфере встречается реже, чем в русской. Возможно, это связано с тем, что в турецком языке существуют другие средства (частицы, использование диалекта и др.) для передачи таких эмоций, как восторг, удивление и т.д. («aşkıta bi ben yemeyucaıımdediydimtabı», «vaauuuuuuukocişebaakkk»)

4. Скобки.

По правилам пунктуации русского языка скобки используются для введения дополнительной информации (например, для пояснения мысли в тексте, указания отношения к изложенному, указания информации о цитате или введения ремарки в драматическом тексте). Но авторы часто используют их как «улыбку» или «грустное лицо»:

«Это вам с ним нужно вопросы такие решать!))», «а потом я забрала его зарплатную карту и бюджет стал общим!))», «Но у неё и свёкр до сих пор не ест, если тарелку с ложкой не дать!))!))», «если бы все было так просто!))!))»,

«seninkigibibanadageliyokalbimteklediatmiyodiyorumnabizolcuorum :))»

«Puhahahahaha :)) nasilguldumbuna»

«Может он и стремится к чему-либо, я этого не вижу(((»

«Поехать я могу только с мужем((((»

«Я наверно свихнусь скоро((»

«busüreçlerdengeçenlervarsaaranızdalütfenbiakılverin ((»

«Hamileykenterkedilmek:(»

«Eşimveannem :(((»

При этом в случае «улыбки» в турецких текстах правые скобки используются только с двоеточием, тогда как левые скобки, обозначающие «грустное лицо», могут использоваться и с двоеточием и без него.

Гиперкорректное использование знаков препинания встречается как в русских, так и в турецких интернет-блогах. Это объясняется тем, что письменная коммуникация лишена части смысловых различительных средств, которые присущи общению вживую, таких как интонация, мимика, жесты и т.д. Поэтому авторы постов и комментариев используют знаки препинания особым образом, игнорируя правила пунктуации, для передачи дополнительных эмоций. Такое использование графических средств в виртуальной коммуникации призвано передать дополнительную информацию – часто интонацию, которую иным образом нельзя выразить на письме.

Частота использования многоточий, вопросительных знаков и скобок примерно одинаковая, тогда как восклицательные знаки используются в русском языке гораздо чаще. Скорее всего, это связано с тем, что в турецком языке есть дополнительные средства для передачи «восклицательных эмоций» (восторга, удивления и др.).

Гиперкорректное использование знаков препинания – один из быстрых и легких путей показать эмоциональное состояние авторов постов и комментариев в блогах. Так как авторы в большинстве своем женщины, можно предположить, что такое использование знаков препинания характерно для женской речи в рамках свободного общения в Интернете на любом языке⁷.

Примечания

¹ Сидорова М. Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение. М.: «1989.ру», 2006. 192 с.

² Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

³ URL: <https://www.babyblog.ru>

⁴ URL: <https://www.kadinlarkulubu.com/forum/>

⁵ Сидорова М. Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение. М.: «1989.ру», 2006. 192 с.

⁶ Здесь и далее в работе: везде в приводимых примерах сохранено написание оригинала.

⁷ Интернет- коммуникация как новая речевая формация: колл. монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 328 с.; Клюканов И. Э. Печатный художественный текст и его параграфемные элементы // Текст. Высказывание. Слово / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., 1983. 66 с.; ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990; Новейший философский словарь: научное издание / гл. науч. Ред. и сост. А.А. Грицанов. Минск, 1999.

Yilmaz M.,

Post-graduates student of the Department of Russian language,
Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University

FEATURES HYPERCORRECTIVE PUNCTUATION LANGUAGE BY WOMEN IN THE RUSSIAN AND TURKISH BLOGOSPHERE

The article is devoted to study of peculiarities of punctuation marks by women in internet blogs in the Russian and Turkish languages.

Key words: internet language, internet blogs, punctuation marks, gender.

Калитаева Марина Николаевна,

Уфимский государственный авиационный технический университет, РФ,
marnic59@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

В статье представлен опыт взаимодействия подготовительного отделения с основными кафедрами университета с целью организации профессионально-ориентированной внеаудиторной работы со слушателями, позволяющей ускорить социокультурную адаптацию, обеспечить реальное языковое общение на русском языке на ранних этапах обучения. В частности, рассказывается об участии иностранных учащихся в работе Международной летней аэрокосмической школы им. У. Н. Султанова, которую проводит Уфимский государственный авиационный технический университет.

Ключевые слова: довузовская подготовка, профессионально-ориентированная внеаудиторная работа, социокультурная адаптация, иностранные учащиеся.

Недостаток какой-либо внеаудиторной общей деятельности, направленной на получение результата совместных усилий в период обучения на подготовительном факультете в стране изучаемого языка, приводит к тому, что многие иностранные учащиеся ограничиваются только рамками учебных занятий, минимизируют сферы общения, общаются только со своими соотечественниками, с помощью современных средств связи находятся в постоянном контакте с родственниками и друзьями за пределами страны. Поэтому их социально-культурная адаптация зачастую происходит гораздо медленнее, чем можно было бы ожидать. Следовательно, перед преподавателями стоит задача организации такой внеаудиторной работы, которая будет вызывать у учащихся интерес и способствовать ускорению процесса адаптации иностранных учащихся в новой для них среде. В Уфимском государственном авиационном техническом университете (УГАТУ) сложилась практика профессионально-ориентированной внеаудиторной работы со слушателями подготовительного отделения, к которой привлекаются профильные кафедры университета. Как результат, слушатели быстрее адаптируются к дальнейшему обучению в университете, активно участвуют в различных

профильных конкурсах, олимпиадах, конференциях. В период обучения на подготовительном отделении иностранные слушатели обязательно принимают участие в таких мероприятиях университета как:

– авиационно-спортивно-технический праздник «День авиации в УГАТУ», который проходит на территории загородной площадки лабораторно-испытательного комплекса «Аэропорт» УГАТУ в рамках уже традиционного фестиваля «Точка отрыва»;

- День космонавтики;
- военно-спортивная эстафета, посвященная Дню Победы;
- Дни открытых дверей университета и факультетов;
- Дни открытых лабораторий;
- экскурсия в Музей авиационных двигателей университета;
- экскурсии на предприятия города и республики.

Все эти мероприятия вызывают живой интерес у учащихся и дают им возможность реального общения на русском языке.

Особое место занимает Международная олимпиада по истории авиации и воздухоплавания им. А.Ф.Можайского. Уже много лет в Уфимском государственном авиационном техническом университете проводится ее региональный этап, к участию в котором привлекаются иностранные слушатели подготовительного отделения. Прежде всего, это слушатели, обладающие уровнем А2–В1, однако формат участия иностранцев, а это устное выступление с презентацией на 3–5 минут, позволяет привлекать и тех, кто к концу декабря, когда проводится олимпиада, достигает уровня А1. Что, кстати, весьма характерно для групп с поздним (октябрь–ноябрь) заездом. Конечно, участвуют в качестве выступающих наиболее заинтересованные учащиеся, однако с каждым годом их количество растет. Более того, многие участвуют в олимпиаде и став студентами университета, когда уровень владения русским языком дает возможность писать полноценные историко-исследовательские проекты.

Темы работ опубликованы на сайте олимпиады, уже в начале учебного года возможность выбрать интересующую тему есть у каждого желающего, как и время для работы над ней. Одной из самых популярных является тема «Как себя зарекомендовала советская и российская военная и гражданская авиационная техника на службе в других странах» (Джамал, Йемен), (Адил, Индия), которая дает возможность активно привлекать информацию на родном языке, а затем уже готовить сообщение на русском. С интересом работали ребята над темами «В чем причины аварий катастроф воздушных судов?» (Даниэль, Колумбия), «Чем отличаются истребители пяти поколений?» (Саджал, Индия), «Как отражена история авиации в мировом кинематографе?» (Дургеш, Индия). Для слушателей, готовящихся к поступлению в магистратуру и аспирантуру, участие в олимпиаде – одна из обязательных форм такой подготовки. Обычно они хорошо владеют предметным материалом, поэтому основной задачей для них становится подготовка сообщения на русском языке.

Подготовка сообщения – это и знакомство с предметными ресурсами русского Интернета. Работа над сообщением на русском языке на этом этапе начинается с составления плана, затем тезисного плана, который, снабдив его необходимыми иллюстрациями, несложно представить в виде презентации даже на элементарном уровне владения языком. Естественно, такая работа ведется под руководством преподавателя русского языка, в качестве консультантов по выбранной теме выступают преподаватели профильных кафедр факультета авиационных двигателей.

Олимпиада, к участию в которой приглашаются учащиеся школ и студенты вузов в возрасте от 12 до 19 лет, давно стала очень популярной в Республике Башкортостан, а отборочные этапы проводятся в 6 городах и 10 районах республики. Иностранцы принимают участие и в этих этапах и делают это с огромной ответственностью и большим интересом. Здесь они не просто знакомят со своей презентацией, но и отвечают на различные вопросы участников и членов жюри. Традиционно иностранцы получают специальный приз жюри, что дает им право поехать в летнюю аэрокосмическую школу им. космонавта-испытателя

СССР У.Н. Султанова в д. Калиновка Давлекановского района РБ, инициатором создания которой был Дважды Герой Советского Союза, летчик-космонавт СССР, Президент Федерации космонавтики России В.В. Коваленок.

Международная аэрокосмическая школа является летней молодежной Школой и проводится для обучающихся старшего звена общеобразовательных школ, обучающихся средних профессиональных и высших учебных заведений. Школа – это форма образовательной деятельности, направленная на систематизацию и углубление практических знаний участников Школы в области авиа-, двигателестроения и космонавтики.

Организаторами Школы являются федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный авиационный технический университет» и Башкортостанское региональное отделение Федерации космонавтики России.

В Школе принимают участие молодые люди в возрасте от 16 до 25 лет – граждане Российской Федерации, а также иностранные граждане (студенты образовательных учреждений высшего образования Российской Федерации) являющиеся:

- победителями и призерами Международной олимпиады по истории авиации и воздухоплавания им. А.Ф. Можайского;
- победителями и призерами научно-исследовательских конкурсов;
- молодыми учеными, аспирантами, авторами исследовательских проектов по авиационно-космической тематике.

В этом году в работе школы приняли участие около 100 школьников и студентов из 13 стран Европы, Азии, Африки, Латинской Америки, в том числе 8 выпускников подготовительного отделения УГАТУ из Конго, Шри-Ланки, Марокко, Таджикистана, Вьетнама, Китая. В предыдущие годы – из Индии, Колумбии, Вьетнама, Габона, Узбекистана.

В рамках Школы была организована работа нескольких тематических площадок с образовательной программой, панельные дискуссии с экспертами в сфере авиа-, двигателестроения, космонавтики, проектные сессии участников, сеанс связи с МКС, военно-спортивная игра и работа авиа- и ракетомодельных мастерских.

Программа включала разнообразные формы проведения занятий:

- лекции на актуальные темы ведущих преподавателей УГАТУ и привлеченных экспертов;
- семинары / практические занятия в форме круглых столов, обсуждения докладов, деловых (ролевых) игр;
- интеллектуальные и творческие конкурсы (проектов, эссе, сочинений, презентаций и т.д.);
- мастер-классы, встречи с высококвалифицированными специалистами, известными экспертами в области авиа- и двигателестроения и космонавтики.

Особый интерес вызывали демонстрационные полеты легкомоторных самолетов под руководством председателя федерации сверхлегкой авиации РБ С. Минигулова, мастер-классы по авиаракетному моделизму с пуском моделей ракет; по применению квадрокоптеров и беспилотных летательных аппаратов (БПЛА).

. Традиционными в Школе стали сеансы связи с Международной космической станцией, а на открытии прозвучало поздравление участникам с орбиты от командира МКС-52, Героя Российской Федерации, летчика-космонавта Ф.Н.Юрчихина.

В качестве преподавателей школы работали Герой России, летчик-космонавт РФ, кандидат педагогических наук Ревин С.Н.; заслуженный летчик-испытатель РФ, космонавт-испытатель СССР Султанов У.Н.; Герой России, летчик-космонавт РФ Корниенко М.Б.; заслуженный испытатель космической техники, водитель лунохода, генерал-майор авиации, профессор Довгань В.Г.; инженер-физик, астроном Шумков В.П.; руководитель авиаракетномодельной лаборатории Центра технического творчества г. Трехгорный Карпачев А.Г.;

доцент УГАТУ Каменев С.И.; заместитель начальника УНИР УГАТУ Агеев Г.К., а также преподаватели УГАТУ.

Одной из главных целей Школы заявлено создание условий для самореализации молодежи, в частности, формирование сообщества молодых специалистов, занимающихся исследованием в области авиа-, двигателестроения и космонавтики и способных консолидировать усилия для решения проблем.

В самом начале смены участники были разделены на 7 команд, которые разрабатывали различные проекты аэрокосмической тематики. Тему члены команды самостоятельно определяли вместе с кураторами (студентами-волонтерами УГАТУ). Проектная деятельность предполагала активное групповое взаимодействие с целью создания и защиты своего проекта. На достижение успешного результата были направлены различные тренинги, например, «Командообразование. Вербочный курс», «Мозговой штурм по проектной идее. Техники мозгового штурма», «Документация при проектной работе», «Работа с экспертами по индивидуальным проектам», «Эффективная презентация».

Все группы были многонациональными, иностранные учащиеся подготовительного отделения были распределены по группам по 1–2 человека. Основным языком общения был русский, только в некоторых случаях в качестве помощника выступал английский. Если в первые дни ребятам было непросто, то по мере общения внутри группы, участия в совместной работе, направленной на достижение результата в профессионально ориентированной области, все они интегрировались в совместную социокультурную деятельность группы. Такая интеграция в новое культурное окружение – главный показатель успешной адаптации.

Программа Школы была выстроена таким образом, чтобы способствовать успешному взаимодействию многонационального коллектива. Разнообразие, наглядность и доступность образовательной программы, привлечение в качестве преподавателей и экспертов ведущих специалистов страны вызывали неподдельный интерес иностранных участников Школы, многие из которых имели до этого весьма приблизительное представление о достижениях науки и техники нашей страны. Культурная программа отличалась не меньшим многообразием, позволившим приобщить студентов к национальной самобытной культуре российского народа, познакомить их с его традициями, обычаями, привычками. В свою очередь иностранные студенты знакомили со своими традициями (национальная кухня, одежда, концерты и пр.) Межкультурная коммуникация способствовала установлению дружеских связей с носителями русского языка, которые поддерживаются и по возвращении из Школы, а следовательно, активизации и развитию коммуникативных умений иностранных студентов.

Нельзя не отметить, что организация профессионально-ориентированных внеаудиторных мероприятий на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан требует участия не только преподавателей подготовительного отделения, а, даже в большей степени, всего вуза, его факультетов и кафедр. И, в конечном итоге, способствует формированию положительного образа страны изучаемого языка, повышает мотивацию изучения русского языка, облегчает интеграцию в новое культурное окружение и, в дальнейшем, в учебный процесс в период обучения по основным профессиональным программам, активизирует коммуникативные умения в условиях реального общения.

THE ORGANIZATION OF THE PROFESSIONALLY-ORIENTED OUT-OF-CLASS WORK AS MEANS OF ACTIVIZATION OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION FOR STUDENTS OF PREPARATORY DEPARTMENT

The article focuses on the experience of cooperation between a preparatory department and main chairs of the university aiming at the professionally-oriented out-of-class work with students allowing to accelerate sociocultural adaptation and to provide a real communication in Russian at early grade levels. In particular, it is told about participation of foreign students in work of the International summer space school of the astronaut – the tester of the USSR U.N. Sultanov which is carried out by the Ufa State Aviation Technical University.

Key words: pre-university training, professionally-oriented out-of-class work, sociocultural adaptation, foreign students.

Калита Оксана Николаевна,
Государственный университет г.Парты, Греция,
kalitaxenia@gmail.com 00306947558390;
Тряпельников Анатолий Викторович,
Российский университет дружбы народов, Россия,
tryapelnikov@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ГРЕЦИИ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Авторами выявлены категории учащихся, изучающих русский язык в Греции. Также рассмотрены современные условия обучения русским глаголам движения в греческой аудитории, вызывающие наибольшую трудность у обучающихся в условиях отсутствия языковой среды. Было выстроено и организовано содержание обучения русским глаголам движения начального и средне-продвинутого уровня греческих учащихся курсового обучения с опорой на этнопсихологические и этнолингвистические особенности. Даётся описание методических решений на основе разработки использования мобильного приложения «m RusGR», связанного с центральной платформой Moodle «RusGR», которые способствуют формированию и поддержке высокого уровня мотивации учащихся при обучении русским глаголам движения с использованием мобильных приложений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мобильное приложение, греческая аудитория, русские глаголы движения, мотивация обучению русскому языку.

Современная геополитическая ситуация в мире и в частности потенциал развития отношений между Россией и Грецией во всех областях и с учётом традиционной, культурной и религиозной общности, дают серьёзные основания и открывают новые возможности для повышения уровня значимости, актуальности обучения русскому языку в Греции.

В сегодняшней Греции есть реальные предпосылки для реализации самых разнообразных проектов с Россией: большая русскоговорящая диаспора, возрастающие потоки русскоговорящих туристов, благоприятный фон двусторонних политических и экономических отношений, культурная, в том числе религиозная, близость России, наличие многочисленных центров преподавания русского языка на самых разных уровнях.

В целом, можно выделить следующие потребности в области изучения русского языка в Греции:

- 1) применение языка в профессиональной деятельности;
- 2) применение языка в учебной деятельности;
- 3) познавательные (работа с аутентичными источниками информации, получение знаний о культуре, истории, традициях и обычаях русского народа и т.д.);

4) социальные (потребность в коммуникации с носителями русского языка).

Русский и греческий языки генетически связаны между собой. Очевиден общий индоевропейский характер фонетического строя, общее происхождение графических систем алфавита, достаточно много русских слов греческого происхождения. Однако уместно отметить, что существуют как сходство систем, так и их различия.

При изучении русских глаголов движения (ГД) греки, как правило, сталкиваются с большими трудностями при выборе подходящего глагола. Трудности подобного рода возникают в связи с отсутствием в греческом языке категории глаголов движения, как таковой, а также в силу сложности понимания лексических и семантических свойств этих глаголов. Глаголы, выражающие движение, не соответствуют системе парных глаголов движения русского языка, поэтому в учебном процессе, сопоставительный анализ русских ГД с греческими аналогами, передающими движение, является эффективным вспомогательным средством.

Характерной особенностью, допускаемых ошибок при употреблении русских ГД является то, что они в большинстве случаев носят интерференционный характер. Греческие обучающиеся часто затрудняются в выборе нужного глагола из числа близких по значению. Они не всегда могут самостоятельно определить дифференциальные признаки таких глаголов и нуждаются в соответствующих разъяснениях. К числу типичных, могут быть отнесены ошибки, связанные с неразличением семантических категорий глаголов движения, с нарушением лексической и грамматической сочетаемости указанных единиц, с объединением значений разных глаголов в рамках одного и т.д.

К трудностям обучения русским глаголам движения относится и проблема сохранения и поддержки мотивации в течении всего курса обучения. Проблема мотивации обучения с использованием мобильных приложений в дистанционном формате обучения является одной из наиболее актуальных проблем в современном образовании.

На основе вышесказанного возникает вопрос: «Что нужно сделать, используя мобильные приложения в обучении русскому языку, чтобы учебный курс стал содержательным и интересным и в то же время мог повлиять на мотивацию учащихся?»

В этих целях нами была разработана и апробирована модель мобильного приложения (под названием «m-RusGR»), с целью обучения ГД в курсовом обучении по РКИ уровни А1-В1 специально для греческой аудитории, которое сначала определяет различные объекты, расположенные в их естественном месторасположении, например, театр, музей, станция метро и т.п. и связывает их с учебным материалом, в нашем случае это русские ГД.

На основе типичных трудностей и ошибок в изучении и употреблении русских ГД на письме и в речи, нами были предложены рекомендации к применению

этноориентированного подхода в обучении русским ГД с целью преодоления трудностей в их усвоении. Разработана системная подача заданий и упражнений на основе использования мобильного приложения для формирования необходимых языковых компетенций и навыков у греческих учащихся вне аудитории в удобное для них время.

Применение мобильного приложения «m-RusGR», с учётом этнопсихологических и лингвистических особенностей греческих учащихся, позволило обеспечить эффективность формирования необходимых языковых компетенций и навыков, повысить результативность тестирования греческих учащихся, а также повысить мотивацию обучения.

Как работает мобильное приложение «m-RusGR» при обучении ГД в курсовой обучении по РКИ уровни А1-В1 специально для греческой аудитории?

Приведём здесь краткое описание учебно-методической разработки из нашего исследования.

При регистрации, учащиеся с общими интересами, одинаковым уровнем образования, преследующие единые цели, имеющие схожий менталитет и т.д., объединяются приложением в единую группу¹. Таким образом, для них существует единый набор (set) упражнений / тестов. Для других же групп имеются отличные от предыдущей подборки упражнений / тестов.

Рассмотрим один из предполагаемых маршрутов одного учащегося. Представим, что вышеупомянутый учащийся находится в центре Афин и желает пройти к кассам Национального Театра, чтобы приобрести билеты на новый спектакль, и, как отображено на рисунке 1, после покупки билетов вернуться к себе домой.

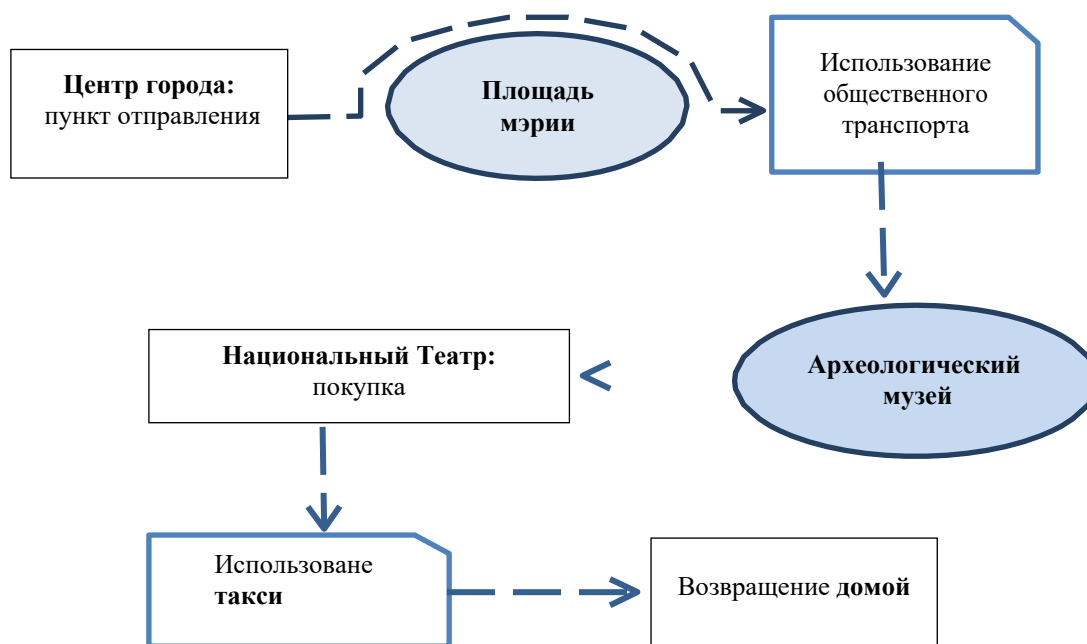


Рис. 1. Пример маршрута студента

1. Где в данный момент времени находится студент (пункт отправления).
2. Далее студент должен проследовать по направлению к площади.
3. Он пересекает площадь, которая находится на его пути, и обходит ее по кругу.
4. Затем студент садится в автобус.
5. Совершает поездку на автобусе.
6. На автобусе он едет три остановки.
7. Доезжает до Археологического музея.
8. На соответствующей остановке выходит из автобуса.
9. Затем пересекает улицу.
10. Направляется в сторону Национального Театра.
11. Входит в здание Национального Театра, чтобы приобрести билеты на интересующее его представление.
12. Выходит из Театра.
13. Далее подходит к месту стоянки такси.
14. Садится в такси.
15. И доезжает до своего дома с купленными билетами.

На протяжении всего пути, все вопросы и описания заданий, а также вспомогательные окна с пояснением будут появляться на греческом языке. Так же, каждый пункт будет сопровождаться видео заставкой и голосовым произношением.

В случае неверного ответа учащемуся будет предоставлена возможность повтора выбора до тех пор, пока он не выберет правильный ответ. В случае правильного ответа, появится заставка с поощрением.

Вначале, после определения системой приложения местонахождение ученика, в первом задании, когда ученик начинает двигаться, появляется вопрос: «Что Вы делаете сейчас? Куда Вы идёте?» Из предложенных ниже вариантов ученик должен выбрать правильный ответ.

Τι κάνατε τώρα; Που πάτε; (Что Вы делаете сейчас?):

- Α. Иду пешком на площадь.
- Β. Иду на машине на площадь.
- С. Хожу на площадь.

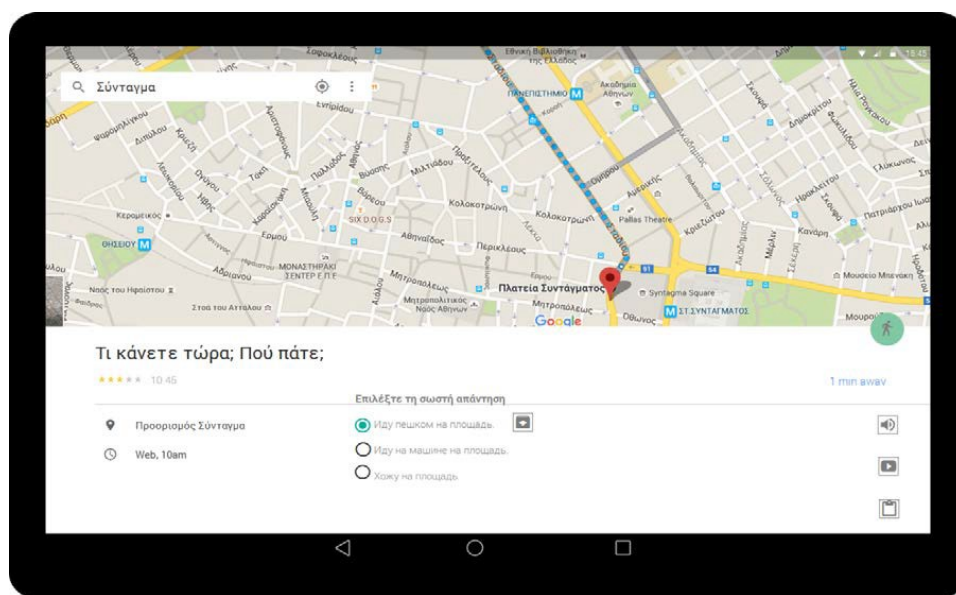


Рис. 2. Τι κάνετε τώρα; Που πάτε; (Что Вы делаете сейчас?)

Нижне видна кнопка, выводящая на вспомогательные окна с пояснением употребления одно- и неоднаправленных глаголов «Идти – Ходить», в настоящем и прошедшем времени:

Αμετάβητα ρήματα (δείχνουν την κίνηση μόνο του υποκειμένου)			
ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ		ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΗΕΔΗШЕЕ ВРЕМЯ	
Οριστική Κατεύθυνση Οднаπρηννη οε дви- жение	Αόριστη Κατεύθυνση Οднаπρηννη οε дви- жение	Οριστική Κατεύθυνση Неоднаπρηννη οε дви- жение	Αόριστη Κατεύθυνση Неоднаπρηννη οε дви- жение
1η ομάδα	2η ομάδα	1η ομάδα	2η ομάδα
ИДТИ (πηνγαινώ με τα πόδια)	ΧΟДИТЬ (πηνγαινώ με τα πόδια)	ИДТИ (πηνγαινώ με τα πόδια)	ΧΟДИТЬ (πηνγαινώ με τα πόδια)
Иду	Χожу	Шёл	Ходил
Идэшь	Ходишь	Шла	Ходила
Идэт	Ходит	Шло	Ходило
Идём	Ходим	Шли	Ходили
Идёте	Ходите		
Идут	Ходят		
ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ		ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΗΕΔΗШЕЕ ВРЕМЯ	
ИДТИ (πηνγαινώ με τα πόδια)	ΧΟДИТЬ (πηνγαινώ με τα πόδια)	ИДТИ (πηνγαινώ με τα πόδια)	ΧΟДИТЬ (πηνγαινώ με τα πόδια)
Иду	Χожу	Шёл	Ходил
Идэшь	Ходишь	Шла	Ходила
Идэт	Ходит	Шло	Ходило
Идём	Ходим	Шли	Ходили
Идёте	Ходите		
Идут	Ходят		

Безусловно, такая подача учебного материала с включением мобильного приложения в алгоритмы учебных действий делает интересным выполнение заданий обучаемыми. Правильный подход, помогает поднять заинтересованность учащихся к изучению русского языка-

ка, поскольку русский язык труден и требует дополнительной тренировки, а именно мобильные приложения как нельзя лучше подходят для решения данных проблем.

В заключение скажем, что, что разработанное нами мобильное приложение нацелено на то, чтобы максимально снизить языковые трудности, предоставить дополнительную тренировку сложных языковых моментов посредством серии тренировочных упражнений.

Вместе с тем, мы отмечаем проявления недостаточной устойчивости и глубины мотивации в обучении при долгосрочно планируемом использовании ИТ на занятиях по русскому языку, в частности, при обучении русским глаголам движения в греческой аудитории. Нужно заметить, что с обращением к новым информационным технологиям неизбежно встают и новые проблемы, связанные с поддержкой мотивации обучения, которые требуют решений в области грамотной педагогической организации использования ИТ, в частности, мобильных приложений в учебном процессе.

Так, например, эффективность использования модели Джона Келлера, как показано на рис. 3, в которой он выделяет главные компоненты повышения мотивации: Внимание (Attention), Значимость (Relevance), Уверенность (Confidence) и Удовлетворение (Satisfaction)², подтверждена наблюдениями – в течение года количество учащихся, прекративших обучение, уменьшилось на 50%.

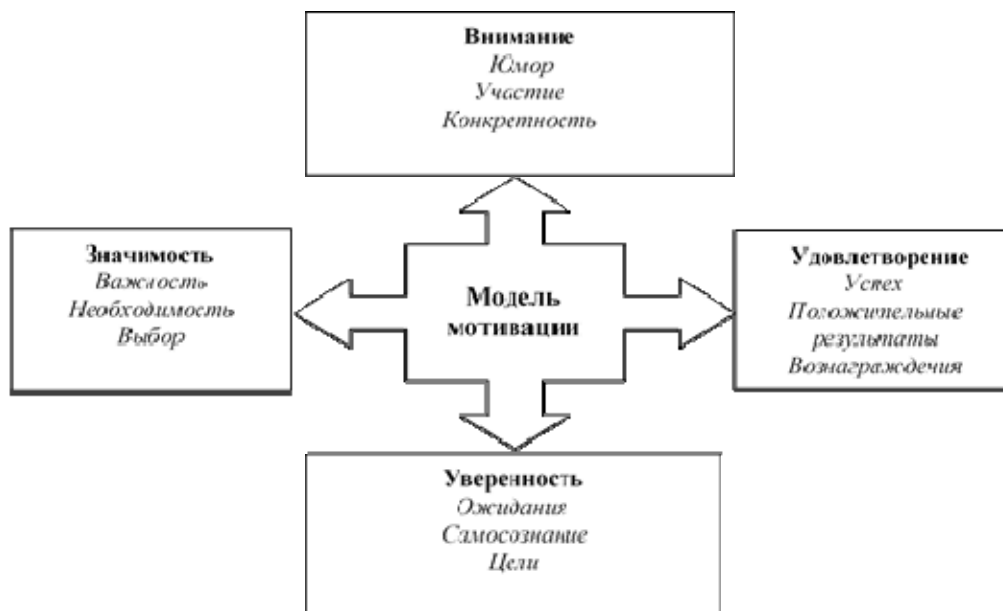


Рис.3. Модель повышения мотивации Джона Келлера.

Обращение к современным исследованиям, на результаты которых можно опираться при организации обучения грамматике с использованием ИТ помогут получить ответы о перспективах в решении проблем поддержки высокого уровня мотивации обучения иностранному языку в современной образовательной среде.

Примечания

¹ *Калита О.Н.* Структура и особенности профиля обучающегося в системе электронного обучения русскому языку в греческой аудитории / Structure and features of the greek students' profile in the e-learning environment for Russian / Калита О.Н., Павлидис Г.С. // Международная научная конференция «Перевод как средство взаимодействия культур» Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова. 17.10.2014-22.10.2014, Польша, Краков.

² *Keller J.M.* The ARCS model: designing motivating instruction. Confidential unpublished draft, Tallahassee, Florida: Instructional Systems Programm, 2006.

Kalita Oxana,
Department of Foreign Languages University of Patras, Greece,
kalitaxenia@gmail.com;
Tryapelnikov Anatoly,
Russian Peoples' Friendship University, Russia,
tryapelnikov@yandex.ru

MODERN APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN GREECE IN THE ABSENCE OF A LANGUAGE ENVIRONMENT

This work concern different categories of students studying Russian in Greece. In addition modern conditions of training for Russian verbs of motion in the Greek audience are considered, causing the greatest difficulty for students in the absence of a language environment. The contents of the training for Russian verbs of motion of the initial and intermediate advanced level of the Greek students of the course study were built and organized, with support to ethnopsychological and ethnolinguistic features. The description of methodical solutions based on the development of the use of the mobile application “m RusGR”, connected with the central platform Moodle "RusGR", which contribute to the formation and support of a high level of motivation of students when teaching Russian verbs of movement using mobile applications.

Keywords: Russian as a foreign language, mobile application, Greek audience, Russian verbs of motion, motivation to learn Russian.

Касьянова Вера Михайловна,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
vkasianova@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ХРЕСТОМАТИЯ ПО РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В докладе рассматриваются вопросы специфики лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в отсутствие языковой среды. На основе использования современных компьютерных технологий, реализующих новые способы представления материала, его осмысления, сопоставления с известным и закрепления, предлагается создание современной хрестоматии, отражающей широкий пласт русской культуры и построенной на основе системы гипетекстовых ссылок, в том числе в виде звуковых файлов и разнообразных графических объектов, способствующих визуализации изучаемого материала. Цель хрестоматии – сформировать у иностранных учащихся фоновые знания путем знакомства с известными носителям русского языка образами, что в конечном итоге обеспечивает взаимопонимание при общении с русскими.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, лингвокультурная адаптация, культуроведческая компетенция, компьютерные технологии, гипетекстовые ссылки.

Рассматривая вопрос о формировании культуроведческой компетенции изучающих русский язык как иностранный с «нулевого» уровня в отсутствие языковой среды, следует обратить внимание на необходимость интенсификации учебного процесса, с одной стороны, и его максимальной индивидуализации, с другой.

Разная языковая подготовка и несовпадение исходных фоновых знаний обычно приводят к тому, что часть группы (сильная, владеющая языком на достаточно высоком уровне и имевшая возможность ранее познакомиться с жизнью нашей страны или, наоборот, слабая, которая только получила такую возможность) теряет интерес к изучаемому материалу, находя его уже хорошо известным или малоинтересным.

В настоящее время особое значение имеет внедрение в учебный процесс информационных технологий, которые позволяют интенсифицировать обучение иностранному, в частности русскому, языку, обеспечивая при этом формирование положительной мотивации и комплексное развитие как грамматической, так и культуроведческой компетенции.

В условиях отсутствия языковой среды и ограниченности времени, отведенного на изучение русского языка (один-два семестра при недельной нагрузке до 24 часов, которые включают в себя и работу над языком специальности), возможность отразить широкий пласт русской культуры может быть реализована при помощи использования современных компьютерных программ, предлагающих новые способы представления текстового материала, его осмысления, сопоставления с известным и закрепления.

Основной принцип подачи культурологически значимого материала в создаваемой хрестоматии – текст с широкой системой гипертекстовых ссылок в виде дополнительного текста или разнообразных графических объектов: рисунков и фотографий, способствующих визуализации изучаемого материала, а также звуковых файлов. В целях защиты авторских прав все подобные графические и звуковые файлы снабжаются ссылками на первоисточники или (при наличии такой возможности) создаются авторами.

Основная задача хрестоматии – сформировать у иностранных учащихся фоновые знания путем знакомства с известными носителями русского языка образами, что в конечном итоге обеспечивает взаимопонимание при общении с русскими.

Предполагается, что включаемые в хрестоматию тексты (как аутентичные, неадаптированные, так и специально созданные путем пересказа оригинальных) будут сравнительно небольшого объема (до 1500 знаков), что позволит иностранному учащемуся лучше ориентироваться в их структурно-содержательных и лексических особенностях. При этом грамматические трудности могут быть сняты путем подстрочного комментирования.

Особая вкладка предусматривает перевод каждого текста на родной язык учащихся, что помогает организовать проверку и самопроверку степени усвоения данного материала.

При выборе текстов их отличительными качествами становятся содержательная ценность, страноведческая информативность, относительная языковая простота, наконец, прецедентность, которая может быть рассмотрена в широком плане, включая прецедентность названия, образов, ситуаций, собственно текста.

Конечная цель развернутого комментария (лексического, культурологического, исторического), которым сопровождаются все оригинальные тексты, – не просто понимание учащимися всех лексических единиц в их синтагматических и парадигматических связях (трудная в плане понимания лексика может быть снабжена переводом на родной язык), но и постижение смысловой составляющей, глобального образа, лежащего в основе конкретного текста. При этом, как уже было сказано выше, комментарий представлен в виде системы гипертекстовых ссылок, а собственно тексты могут быть распечатаны для работы в аудитории. Тем самым обеспечивается баланс между аудиторной и внеаудиторной, работой учащихся, развитием у них навыков самостоятельной работы с текстом.

Наиболее удобными и содержательно ценными в данной аудитории представляются такие виды текстов, как:

1) пословицы и поговорки, загадки, небольшие по объему сказки, цитаты из художественной литературы и фильмов, афоризмы и др., то есть тексты аутентичные;

2) тексты содержательно значимые, ценные в историко-культурном плане, но при этом адаптированные или специально созданные с целью расширения эрудиции, понимания межкультурных связей: об истории наиболее известных городов России, русских традициях, праздниках, русских писателях, поэтах, художниках, государственных деятелях, о русской школе и др.;

3) тексты-фонограммы классических мультфильмов (или их фрагментов) (со ссылкой для просмотра данного мультфильма);

4) тексты популярных народных, авторских, детских песен (с аудиозаписью для самостоятельного прослушивания);

5) тексты-надписи (названия магазинов, типовые объявления и др.), которые обеспечивают реальную коммуникацию (при этом следует показать вариативность подобных номинаций, выявив организующие текстовое пространство лексемы).

Очень важно, чтобы иностранный учащийся получил возможность не только прочитать текст, значимый в литературно-культурном аспекте, но и увидеть реалии, отраженные в этом тексте, понять ассоциативные связи, возникающие при восприятии как отдельных слов, так и текста в целом. Безусловно, опытный преподаватель на занятии может использовать иллюстративный материал, помогающий решению данных задач, но подбор этого материала часто требует значительного времени, а его оптимальная презентация не всегда возможна, между тем компьютерные технологии позволяют обеспечить максимально эффективное представление необходимого наглядного материала.

В качестве примера можно рассмотреть работу над текстами русских народных загадок, знание которых в определенной степени приближает иностранных учащихся к постижению русской культуры и создает возможности для адаптации в новой среде.

Русские народные загадки, знакомя иностранных учащихся с материалом, известным практически всем носителям русского языка, формируют фоновые знания и создают благоприятную эмоциональную ситуацию для дальнейшего обучения русскому языку. Загадки не только дают возможность представить себе быт русского человека и его отношение в окружающему миру: их чтение и отгадывание повышает самооценку иностранных учащихся, так как это настоящий, живой русский язык, известный практически всем его носителям.

Богатый и разнообразный в лексическом плане текстовый материал русских загадок помогает погрузиться в русский мир, увидеть его глазами носителя русского языка, то есть смоделировать русскую языковую картину мира при условии не просто словесного, но и иллюстративного сопровождения с помощью современных технологий.

Например, в таких русских загадках, как *Три братца пошли на речку купаться. Двое купаются, третий на берегу валяется. Искупались, вышли – на третьем повисли; Ног нет, а идут; рук нет, а бьют; Сверху дыра, снизу дыра, а посередине огонь да вода* и др., иллюстративными ссылками должны быть снабжены прежде всего ответы: *ведра с водой и коромысло, часы-ходики, самовар*. Это очень распространенные в крестьянском быту России предметы, которые формируют образ старой России, отраженный в русской классической литературе и живописи. Но сущ. *самовар* вызывает обязательную для русского ассоциацию: *В Тулу со своим самоваром не ездят*, потому что это русский город, в котором делали самые лучшие самовары, следовательно, гиперссылка оформляется в виде небольшой информационной заметки о данном городе и фотографии его 2–3 достопримечательностей.

Неповторимость и поэзия русской деревни отражены в загадке: *Над бабушкиной избушкой висит хлеба краюшка. Собаки лают, а достать не могут*. Показать значимость этой картины для русского человека без обращения к хорошей иллюстрации невозможно. Слова *избушка, краюшка* должны быть не просто переведены, а именно проиллюстрированы, потому что только при грамотном лингвокультурведческом комментарии возможно формирование аутентичного представления о русском языковом и ментальном пространстве. При этом очень важно, чтобы в хрестоматии были представлены рисунки, соответствующие именно русскому восприятию: так, в русском языковом сознании, благодаря житейскому опыту и детской литературе, хранится определенный образ русской избы, и задача составителей хрестоматии сохранить этот образ, потому что иностранный «акцент» иллюстраций способен разрушить его национальную идентичность.

Красота русской природы, отраженная в загадке *Поле не меряно, овцы не считаны, пастух рогат*, – это выражение самого духа бескрайней России. Если для носителей русского языка и русской культуры образы русской снежной зимы, «весны-красны», бескрайнего неба впитаны с молоком матери, то иностранному учащемуся трудно представить себе *белую скатерть*, которая *все поле одела*, или понять, что *пастух рогат* – это не что иное, как *месяц*.

Загадка *Красная девица сидит в темнице, а коса на улице* имплицитно отсылает к далекому прошлому: в старой Руси незамужняя девушка всегда носила одну косу (а после замужества две). В этой загадке ценным в культурологическом плане являются и фольклорное *красна девица*, и вызывающее у русских массу ассоциаций существительное *темница*, но

механический, пословный перевод разрушает образность: *Красивая девушка сидит в темной комнате, а ее коса не в комнате, а снаружи.*

Таким образом, хрестоматия по русской культуре, разработанная в русле новых технологий, поможет не только в максимальной степени индивидуализировать учебный процесс, но и сделает возможным формирование культуроведческой компетенции с целью дальнейшего изучения русского языка и культуры.

Kasyanova V.M.,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

THE MODERN ANTHOLOGY OF THE RUSSIAN CULTURE FOR FOREIGN PUPILS

The report discusses the specifics of the linguistic and cultural adaptation of foreign students in learning the Russian language, lack of language environment. On the basis of use of modern computer technologies, implementing new ways of presenting the material, his comprehension, comparisons with known and consolidate, proposes the creation of a modern anthology reflecting the wide layer of Russian culture and is based on the system hepatectomy links, including in the form of audio files and a variety of graphical objects that contribute to the visualization of the studied material. The purpose of the anthology is to give foreign students background knowledge by exploring the well-known native speakers of Russian images, which ultimately ensures mutual understanding when communicating with Russians.

Key words: Russian as a foreign language, linguistic and cultural adaptation, cultural competence, computer technology, hypertext links

Кацюба Лариса Борисовна,

Российский университет дружбы народов, Россия,
larrakatz@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ)

Проблема изучения фразеологического материала на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории продолжает тему интегративного подхода в теории обучения иностранным языкам. В данном случае речь идет о лингвокультурологическом аспекте обучения русскому языку как иностранному, направленному на освоение русского языка не только как инструмента речевой коммуникации, но и как составной части русской культуры, и способствующему эффективной лингвокультурологической адаптации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурологический аспект обучения РКИ, фразеология, пословицы, паремии.

Современный интегративный подход в теории обучения русскому языку как иностранному обуславливает необходимость рассмотрения языковых, дискурсивных, культурологических и других компетенций как единство взаимосвязанных компонентов образовательного процесса. Рассматривая интегративные процессы в качестве перспективного направления совершенствования современного процесса обучения РКИ, мы, вслед за Н.В. Поморцевой¹, объясняем «необходимость содержательного образовательного процесса <...> прежде всего педагогической задачей целостного становления и развития вторичной языковой личности, с одной стороны, с другой – единством, целостностью окружающего мира, осваиваемого иностранными учащимися».

Лингвокультурологическое содержание цели обучения русскому языку как иностранному в настоящей статье рассматривается нами как реализация познавательного аспекта обучения иностранцев иноязычной для них русской культуре на фразеологическом материале. Поскольку в качестве практического материала были взяты не только фразеологизмы², но и паремии³, необходимо отметить, что, говоря о фразеологическом материале, мы опирались

на понимание фразеологии в широком смысле, которое, согласно В.Н. Телия⁴, восходит к трудам В.В. Виноградова. Кроме того, в статье мы используем термины *пословица* и *паремия*, считая их в данном контексте синонимичными⁵ (некоторые авторы⁶ не без оснований относят фразеологические обороты к сфере идиоматики).

Работа студентов-иностранцев с русским фразеологическим фондом, который представляет важную часть национальной языковой картины мира, значительно расширяет и углубляет их лингвистические и лингвокультурологические знания, способствует ускорению развития речевых навыков. При этом у иностранных учащихся формируются и успешно отрабатываются коммуникативные компетенции речевой, дискурсивной, социолингвистической и лингвокультурологической направленности. Важно и то, что фразеология русского языка как часть прецедентных элементов русской «когнитивной базы» (по Д.Б. Гудкову) активизирует процесс вхождения в «ценностно-смысловое поле инокультурной среды» учащегося⁷. С привлечением фразеологического и паремнологического материала на разных этапах обучения языку включаются «культуроориентированные интегрированные технологии», реализуя лингвокультурологическую адаптацию иностранного учащегося.

Обсуждая место фразеологии в учебном процессе, отметим важность ее роли уже на фонетическом этапе – в формировании артикуляционных и слухо-произносительных навыков при изучении русского языка как иностранного. Знакомство и дальнейшая работа с устойчивыми единицами: пословицами, поговорками, чистоговорками и скороговорками используется при постановке трудных для иностранцев звуков (например, [ы], некоторые шипящие, парные звуки по твердости-мягкости), при отработке навыков интонирования. Для этих целей подойдут чистоговорки: *От топота копыт пыль по полю летит; Дед делил дыню: дольку – Диме, дольку – Дине; Чуть что – тетя Тютчева читает* и др. Любопытно, что в отличие от скороговорки современные лингвистические словари⁸ не дают определение чистоговорки. Дефиниционный анализ лингвистической литературы позволил нам дать рабочее определение понятия. Чистоговорка – ритмически выдержанное предложение с подбором труднопроизносимых звуков, употребляемое в качестве фонетического тренажера (часто – это пословица, шуточная прибаутка). Как писала в своей книге С.П. Розанова⁹, «обычно при постановке и коррекции [л'] мягкого помогает произнесение этого звука со звуком [и], так как артикуляция звука [и] служит основой для постановки всех русских мягких согласных». И далее в помощь окончательной постановке мягкого [л'] автор замечательного пособия советует: «полезно повторять русские пословицы, крылатые выражения (Сколько лет – сколько зим! Тише едешь – дальше будешь! Дальше в лес – больше дров! и т.д.)».¹⁰

В развитии «русского» артикуляционного и слухо-произносительного навыков, т.е. говорения без акцента и различении, слышании русской речи, помогает и ритмическая структура этих единиц. Примечательно, что фактор ритма в психологии рассматривается как значительно облегчающий процессы запоминания. В методологии РКИ тоже учитывают этот факт: «разучивание песен, стихов, поговорок развивает «чувство русского языка», формирует долговременные навыки, стимулирует и мобилизует механизмы запоминания»¹¹. Как видим, данное направление работы с фразеологическим материалом напоминает нам о многоаспектности процесса обучения иностранным языкам и тесной связи методики РКИ с другими науками: психологией, психолингвистикой, физиологией речи. В итоге, фонетическая практика обучения иностранцев русскому языку с использованием фразеологического фонда позволяет приблизиться к конечной цели формирования слухо-произносительных и слуходвигательных навыков – «выработке слухо-двигательного динамического стереотипа»¹².

Несмотря на то что фразеологизмы занимают особое место среди вербальных средств современной коммуникации – это единицы, имеющие высокую частотность употребления, объемную семантику и коннотацию, – работа в иностранной аудитории с этими единицами имеет свою специфику.

Так, некоторые исследователи, анализируя тексты учебников по русскому как иностранному, справедливо отмечают небольшую представленность фразеологического матери-

ала в качестве «лингвокультурологических коннотатов», выполняющих роль иллюстрации для пройденного грамматического материала: «примечательно, что только в двух из пяти учебников были использованы русские пословицы: “Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать”, “Старый друг лучше новых двух”, “Нет друга – ищи, а нашел – береги” и пр. Пословицы приводятся изолированно, а учащимся предлагается перевести их, найти возможный эквивалент в родном языке и придумать ситуацию для их употребления»¹³. Действительно, уже на этапе предвузовской подготовки в работе с глагольными лексемами, числительными, при чтении первых минитекстов учащиеся знакомятся с такими пословицами, как: *Тише едешь – дальше будешь; Яйца курицу не учат; Повторение – мать учения; Кто хочет много знать, тому надо мало спать; Одна голова хорошо, а две лучше; Не имей сто рублей, а имей сто друзей; Лучше поздно, чем никогда* и др. Однако для серьезной полноценной работы с фразеологическими единицами, как и разделом фразеологии в целом иностранным учащимся требуется наработать более высокий уровень владения русским языком.

Ряд исследователей на определенном этапе работы рассматривают фразеологические и паремиологические единицы как богатый источник лингвострановедческих знаний и самостоятельный языковой материал (см. работы¹⁴ и др.). Так, изучение темы «Человек», включающей разделы «Человек: внешность и характер», «Мой дом – моя крепость»; «Семья»; «Кем работать? Чем заниматься?»; «Система образования»; «Отношения между людьми» и др., активно способствует отработке фразеологической компетенции учащихся, овладению русскими фразеологизмами, пословицами, поговорками в определенном объеме, который увеличивается по мере изучения темы.

Уже на этапе знакомства с новой темой студентам предлагается выбрать в качестве заголовка для раздела подходящую пословицу из заготовленного ранее списка и объяснить свой выбор, например, «Человек: внешность и характер»: *Говорят – хорош, а на работу не гожд; Красота без разума пуста; Не тот хорош, кто лицом пригожд, а тот хорош, кто для дела гожд; Лицом хорош, да душой не пригожд; Человек не орех, сразу не раскусишь*. Особое внимание на таких занятиях уделяется изучающему чтению, включающему элементы работы с новой лексикой и фразеологией, разбор семантико-грамматических особенностей фразеологических единиц и т.п. Задания по тексту включают работу по переводу паремий и фразеологизмов на родной язык, подборку подходящих эквивалентов; понимание прямого и переносного смысла фразеологических единиц, применение новых пословиц в устной речи, составление микротекстов с использованием изученных пословиц и фразеологизмов.

Подобная работа открывает новые горизонты в познании языка как для студента, так и для преподавателя: «богатейший лингводидактический и психолингвистический потенциал текста дает возможность использовать его не только как материал для наблюдений и анализа функционирования языковых – лексических и грамматических единиц и как основной источник страноведческой и культуроведческой информации, но и как предметно-содержательную основу для речи, а главное – как стимул для развития и совершенствования всех речевых умений»¹⁵. При этом еще раз подчеркнем, что интенсивная целенаправленная фразеологическая работа будет продуктивна в группе с достаточной лингвокультурной адаптацией, которая среди прочего зависит от уровня владения языком, выбранной специальности (например, работа с обучающимися филологических специальностей) и т.п.

Говоря о формировании и отработке языковой компетенции, важно помнить, что обучающимся не всегда может быть понятна семантика сложных синтаксических конструкций подаваемого материала. В первую очередь это относится к аудиторным занятиям, поскольку при устной передаче информации даже в академической среде могут возникнуть незначительные отклонения от канонических норм и правил языка. (О влиянии фактора устности на профессиональную речь зарубежных коллег и использование разговорно-экспрессивных элементов в образовательном дискурсе см.¹⁶). В этом случае, по нашему мнению, фразеологические и паремиологические единицы выступают не только образцами построения отдельных синтаксических конструкций современной речи (в том числе научной), но и являются ее

составной частью. Так, выражения «не вешай нос», «от всего сердца», «спустя рукава», «ввести в заблуждение», «от души», «звездный час», «Москва не сразу строилась», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Цыплят по осени считают», «Тише едешь – дальше будешь» и др. могут встретиться иностранному учащемуся на занятиях по любой дисциплине.

Большую роль в развитии навыка распознавания и использования фразеологического материала безусловно играет языковая личность преподавателя как носителя социо-лингвокультурных знаний. Однако хочется заметить, что русскоговорящие студенты-коллеги, в том числе соседи по общежитию, также участвуют в лингвокультурной адаптации студентов-иностранцев, в подтверждение чему приведем слова студентки РУДН Марии Джаты: «недавно нам было дано задание написать эссе про любовь к России и про летние каникулы. <...> Вот я узнала новый синоним к слову “сильно”: можно сказать “от всей души”, это то же что и “сильно”. У нас такого нет. Было интересно, когда русские мне помогали сказать “не грусти” другими словами – “не вешай нос” – у нас так не говорят» (газета «Дружба» № 8 (1530) от 01.09.2017).

Таким образом, рассмотрение обучения русскому языку как иностранному на фразеологическом материале в лингвокультурологическом аспекте показало следующее.

Лингвокультурологическое содержание цели обучения русскому языку как иностранному мы традиционно рассматриваем как реализацию познавательного аспекта обучения иностранцев иноязычной для них русской лингвокультуре как части русской культуры, в которой фразеологическому материалу отведено почетное место.

Разработка фразеологического направления в разных темах по общему владению языком оказалась достаточно продуктивной. Фразеологический материал, актуальный для общения, может использоваться уже на фонетическом этапе освоения языка как один из важных факторов, участвующих в выработке русского артикуляционно-слухо-двигательного динамического стереотипа. На этапе предвузовской подготовки фразеологические и паремиологические единицы в основном активно используются в лексико-грамматических темах в качестве иллюстративного фактического материала. В отдельных группах может проводиться работа с фразеологией на уровне текста, позволяющая стимулировать развитие и совершенствование речевой, дискурсивной, социолингвистической и лингвокультурологической компетенций.

Языковые личности преподавателя и русскоязычных коллег-студентов как носителей социо-лингвокультурных знаний играют важную роль в развитии навыка распознавания и использования иностранными учащимися русских фразеологизмов и поговорок.

По нашему мнению, постоянное обращение к фразеологическому фонду при обучении русскому языку как иностранному и кропотливая работа с ним способствуют успешному становлению вторичной языковой личности и ее лучшей лингвокультурной адаптации.

Примечания

¹ Поморцева Н.В. Культуроориентированные интегрированные технологии в процессе преподавания русского языка как иностранного. Вестник РУДН. 2007. № 2. С. 14.

² Многоязычный словарь современной фразеологии / под ред. Д. Пуччо. М.: ФЛИНТА, 2012. 432 с.

³ Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Рус. яз., 2000. 544 с.

⁴ Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. С. 560.

⁵ Кацуба Л.Б. Лицо глагола в русских пословицах: семантико-грамматические и лингвокультурологические аспекты: монография / под ред. С.С. Хромова. М.: МЭСИ, 2015. С. 5–6.

⁶ Баско Н.В. Специфика фразеологизма как средства коммуникации // Русский язык и культура речи: актуальные проблемы обучения: сб. статей / под ред. Л.С. Крючковой. М.: ИИУ МГОУ, 2016. С. 21.

⁷ Поморцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды: социально-психологический аспект // Вестник РУДН. 2008. № 5. С. 71.

⁸ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003. С. 724.

⁹ Розанова С.П. Преподавателям РКИ: сто сорок семь полезных советов. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. С. 170.

¹⁰ Там же. С. 170.

¹¹ Там же. С. 163.

¹² Там же. С. 75.

¹³ Иванова А.С., Кейко А.С. Особенности функционирования лингвокультурологических коннотатов в текстах учебников по русскому языку как иностранному // Вестник РУДН. 2006. № 1 (3). С. 124.

¹⁴ Кацюба Л.Б., Гуляева Н.А., Сидорова И.Н. Фразеология в контексте ИКТ (на материале занятий по русскому языку как иностранному) // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2016. № 2. С. 397-401; Пудикова Г.Н. Методика обучения иностранных учащихся русским фразеологизмам // Предвузовское обучение иностранных студентов: современное состояние, проблематика: сб. статей / под ред. С.С. Аду, А.С. Ивановой и др. М.: РУДН, 2015. С. 162–167.

¹⁵ Хаврошина С.А., Гуляева И.В. Методика преподавания русского языка иностранцам и психолингвистика. Вестник РУДН. 2013. № 2. С. 14.

¹⁶ Пеньков Б.В. Формирование концептуального представления в образовательном дискурсе // Сервис в России и за рубежом. № 4 (14). С. 131.

Katsyuba L.B.,

Peoples' Friendship University of Russia, Department of Russian Language № 2

LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE PHRASEOLOGICAL MATERIAL)

The article touches on the subject of studying phraseological material at the lessons of Russian as a Foreign language. The main attention is given to linguistic and cultural aspect of teaching Russian as a foreign language what allow to consider the language material as the instrument of speech communication and as a component part of the Russian culture.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistic and cultural aspect of teaching, phraseology, RFL, proverb, paremia.

Кейко Анна Станиславовна,

Российский университет дружбы народов, Россия,
annkeyko@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В сообщении рассматриваются проблемы аудирования как вида речевой деятельности. Также говорится о том, какие навыки и умения должны быть сформированы у учащихся при обучении аудированию на этапе довузовского образования. Особое внимание уделено основным типам упражнений, направленных на снятие трудностей при обучении аудированию.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аудирование, формирование навыков и умений.

Аудирование – это самостоятельный вид речевой деятельности, представляющий собой одновременное восприятие и понимание звучащей речи.

Данные современной психолингвистики свидетельствуют о том, что восприятие и понимание звучащей речи является сложной психологической деятельностью. Это связано с тем, что в процессе аудирования задействован механизм кратковременной и долговременной памяти, а также механизм осмысления услышанной информации. Поэтому слушание является активным мыслительным процессом, так как оно направлено на восприятие, узнавание (декодирование услышанной информации) и понимание речевых сообщений, которые часто в потоке речи следуют один за другим.

Основной трудностью при аудировании является восприятие информации на слух, а не зрительно. Это связано с тем, что звучащую речь в отличие от написанной невозможно повторить полностью или фрагментарно ту часть услышанной информации, что вызвало затруднение в понимании учащегося. Кроме этого, сложности при слушании могут вызывать

особенности речи говорящего, а также несформированность или слабая развитость механизмов аудирования у самого учащегося.

Также понимание речи на слух тесно связано с говорением «Говорение и слушание объединены общностью способов формирования мысли посредством языка. Поэтому можно говорить, что аудирование помогает говорению, а говорение – аудированию»¹. Говорение и аудирование – взаимосвязанные стороны устной речи. Ведь в аудировании кроме приёма сообщения и его понимания, должна быть и ответная реакция учащегося на полученную информацию. Таким образом, «для того, чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, необходимо судить о своём понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение – в процессе понимания»².

Аудирование должно занимать важное место уже на всех этапах обучения языку, но особенно на этапе довузовского образования.

Главной задачей при обучении аудированию на занятиях по РКИ на этапе довузовского образования является выработка механизмов, обеспечивающих восприятие и осмысление услышанного. Исходя из этого, можно выделить те навыки и умения, которые необходимо сформировать в процессе обучения аудированию: механическую оперативную память, вероятностное прогнозирование, долговременную память, осмысление и внутреннее проговаривание. Специальные упражнения служат для формирования таких навыков и умений.

Упражнения для обучения аудированию можно разделить на две группы:

– подготовительные упражнения, направленные на отработку отдельных элементов деятельности;

– речевые упражнения, которые направлены на практику аудирования.

Уже на элементарном уровне изучения русского языка преподавателю необходимо использовать подготовительные упражнения, направленные на выработку механизма оперативной памяти. Это происходит путём тренировки запоминания всё увеличивающегося по объёму и усложняющегося по содержанию высказывания (так называемые упражнения на расширение информации). Кроме этого используются упражнения, направленные на узнавание и различение на слух слова, грамматические формы слов, фразы, а также интонационные конструкции, т.е. на развитие фонетического слуха, различение языковых единиц. Например: *в прослушанном тексте найдите определённые слова/словосочетания или предложения. Или: определите интонацию прозвучавших предложений (повествовательная, вопросительная или восклицательная)*. Во время пауз в аудиозаписи или речи преподавателя учащиеся выполняют эти задания.

При подборе материалов для обучения аудированию необходимо соблюдать принцип «градации трудностей», а именно: предлагать учащимся материалы, которые созданы по принципу «от простого к сложному». Таким образом, в создаваемых материалах будут соблюдаться принципы доступности и посильности для их выполнения. Так, например, в начале обучения учащиеся слушают 3–6 предложений в замедленном темпе (большие паузы между словами и словосочетаниями) 2–3 раза. Позже текст должен звучать 1 раз и в нормальном темпе.

Речевые упражнения по обучению аудированию – это упражнения, которые учат понимать общее содержание высказывания, уметь выделять главную информацию, а также следить за последовательностью событий. Данные упражнения направлены как на развитие оперативной памяти учащихся, формирование у них умения эквивалентной замены, так и развития механизма вероятностного прогнозирования. Среди таких упражнений можно выделить следующие:

– определите истинные и ложные ситуации;

– ответьте на вопросы по тексту;

– повторите за диктором часть фразы;

– составьте краткий пересказ текста, опираясь на вопросы к тексту.

Для формирования и развития механизма вероятностного прогнозирования могут использоваться такие задания:

- закончите эти предложения;
- как вы думаете, что будет дальше;
- как вы думаете, какой будет конец этого текста и т.д.

Опыт работы показывает, что аудирование является наиболее сложным видом речевой деятельности для большинства учащихся на этапе довузовского образования. Однако особое внимание нужно уделить этому виду речевой деятельности на занятиях по РКИ в группах китайских учащихся. Значительные трудности в изучении языка они испытывают из-за большой разницы в системах русского и китайского языков на всех уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Также, большую роль играет и традиционная система китайского образования, которая ориентирует китайцев на чтение и заучивание текстов. И при этом китайские учащиеся не могут самостоятельно использовать заученные конструкции для построения собственного высказывания. Так, например, прочитав учебный текст, они не могут пересказать его содержание без опоры на содержание этого текста. Или при чтении китайские учащиеся могут не узнать уже изученную конструкцию, особенно, если в ней содержится грамматическая форма, отличная от формы, представленной в качестве образца для заучивания. Поэтому, перечисленные выше особенности системы китайского образования необходимо учитывать как в обучении русскому языку в целом, так и аудированию, в частности. Особенно это касается обучения на этапе довузовского образования. И только тщательная работа с использованием упражнений различных типов, выполненных многократно, уже на ранних этапах изучения русского языка поможет снять в целом трудности, возникающие в процессе обучения аудированию китайских учащихся.

Таким образом, для успешного обучения аудированию на занятиях по РКИ учащихся на этапе довузовского образования необходима чёткая система упражнений, учитывающая трудности данного вида речевой деятельности и особенности языковой системы обучения учащихся. Такая работа будет способствовать формированию у учащихся навыков и умений в аудировании звучащего учебного текста, а также возможности их участия в общении на русском языке в повседневной жизни, и особенно в учебно-профессиональной сфере во время их обучения в вузе.

Примечания

¹ Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / под ред. Р.Г. Котова М.: Наука, 1982. 38 с.

² Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 87 с.

Keyko A.S.,

Peoples' Friendship University of Russia (PFUR), Moscow, Russia

TEACHING OF LISTENING AS A SPEECH ACTIVITY AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN (PRE-UNIVERSITY STAGE)

Listening is one of the most important and difficult issues in teaching Russian as a foreign, especially at the pre-university stage. In this article the problems of forming main skills of listening as a speech activity are focused. Also the different types of exercises aimed at formation these skills are also given.

Key words: Russian as a foreign language, auding/listening, basic skills, speech activity.

О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена вопросам профессионального обучения РКИ на этапе довузовской подготовки. Идея профессионально ориентированного обучения РКИ предполагает целенаправленную работу по формированию учебно-профессиональной компетенции с учётом профиля вуза. Сказанное требует включить в содержание обучения языковые темы, связанные с лексико-грамматическим материалом будущей специальности студентов и таким образом связывать процесс обучения студентов-нефилологов с их профессиональными интересами.

Степень владения профессиональным языком студентов, обучающихся в медицинском вузе, – это определённый лексический, грамматический материал и достаточно большой объём терминологической лексики. Важно как можно раньше приобщить студентов к их профессиональной коммуникации, познакомить с её спецификой.

Процесс формирования профессиональной компетенции начинается уже на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, довузовская подготовка, студенты-нефилологи, поэтапное формирование, практическая направленность.

Для студентов-нефилологов русский язык – не цель, а средство овладения избранной специальностью, а учебно-профессиональная сфера общения (с учетом языка специальности) является ведущей для такого контингента обучаемых.

Исходя из этого, идея профессионально ориентированного обучения РКИ предполагает целенаправленную работу по формированию учебно-профессиональной компетенции с учетом профиля вуза. Сказанное требует включать в содержание обучения языковые темы, связанные с лексико-грамматическим материалом будущей специальности студентов и таким образом связывать процесс обучения студентов-нефилологов с их профессиональными интересами.

Степень владения профессиональным языком студентов, обучающихся в медицинском вузе, – это определённый лексический, грамматический материал и достаточно большой объём терминологической лексики. Важно как можно раньше приобщить студентов к их профессиональной коммуникации, познакомить с её спецификой.

Процесс формирования профессиональной компетенции начинается на этапе довузовской подготовки. На наш взгляд, обучение иностранных студентов-нефилологов русскому языку с учетом их будущей специальности целесообразно проводить на базе речевого материала профилирующих дисциплин вуза, так как именно он в достаточной мере предопределяет формирование необходимых для общения в учебно-профессиональной сфере разнообразных компетенций. На её базе требуется научиться учебно-познавательной деятельности в определённой сфере общения, что возможно лишь в результате длительной тренировки в осуществлении конкретных целостных актов общения в соответствии с их задачами и в естественных условиях их протекания в рамках избранной сферы. В систему упражнений по обучению общему владению языком необходимо включать задания по овладению языком будущей специальности студентов. Так как обучение общему владению языком происходит поэтапно, то соответствующим образом должно проходить овладение профессиональным языком. Профессионально ориентированное обучение предполагает поэтапное формирование различных навыков и умений с последующей их реализацией в процессе профессиональной коммуникации.

Теоретическое обоснование построения курса русского языка с учетом будущей специальности учащихся касается не только лингвистического и лингводидактического аспек-

тов (минимизация лексико-грамматического материала, способ описания и представления, единица описания, принципы ограничения источников анализа), но включает также обширную собственно методическую проблематику: организацию отобранного материала, типологию учебных текстов, соответствующую избранной цели обучения, систему упражнений, формы контроля уровня сформированных речевых умений и навыков и мн. др., а также выделение актуальных для избранной цели коммуникации тем и ситуаций общения, в определении необходимых и достаточных средств языкового выражения, их моделирование с учетом возможной вариативности лексического наполнения модели¹.

Практическая же направленность обучения в современных условиях предполагает у учащихся при формировании необходимых коммуникативных умений опираться на важнейшие когнитивные (мыслительные) процессы, определяющие структуру речевой деятельности человека, ибо, как известно, «учение, которое осуществляется на уровне мыслительной деятельности, наиболее эффективно». Она также предполагает развитие у учащихся умений рассуждать, делать умозаключения, формулировать выводы и т.д., ведь в процессе обучения в медицинском вузе студенты-иностранцы должны быть подготовлены к пользованию русским языком в своей будущей профессиональной деятельности.

Освоение языка будущей специальности на этапе вводно-фонетического курса проходит в основном на лексическом материале. Предлагаемый лексический минимум объединён в следующие тематические группы:

- названия учебных предметов медико-биологического профиля;
- медицинские учреждения;
- специализация врачей;
- медицинские препараты;
- части тела;
- названия органов.

Общеизвестно, что без сформированных слухо-произносительных навыков затруднено или даже невозможно восприятие и общение на русском языке. Работа с лексическим материалом на этапе довузовской подготовки способствует формированию фонетико-акцентологических навыков, навыков чтения, запоминанию графического оформления слов. Впоследствии представленный лексический материал используется при изучении таких грамматических тем, как:

- род имён существительных,
- одушевлённые и неодушевлённые существительные,
- винительный падеж имён существительных,
- родительный падеж имён существительных
- дательный падеж существительных и др.

Приведём примеры работы с лексическим материалом по специальности³:

Тема Части тела и органы

Задание. *Посмотрите на картинки. Прочитайте названия частей тела и органов. Запишите слова в словарь, переведите на родной язык.*



ухо



рука



глаз



зуб



нога













палец



Задание. Прочитайте слова.

Голова, плечо, рот, лицо, спина, живот, нос, ладонь, локоть, зуб, нога, палец, ухо, глаз, рука.

Задание. Скажите, что вы видите на рисунках. Определите род этих существительных.

1. 	2. 	3. 	4. 	5. 
6. 	7. 	8. 	9. 	10. 

В качестве примера, иллюстрирующего поэтапное формирование навыков и умений профессионально ориентированного обучения, могут послужить следующие задания, которые включены в систему упражнений при изучении дательного падежа существительных:

Задание. Замените данные конструкции синонимичными.

Образец: Он должен принимать аспирин.

Ему нужно принимать аспирин.

1. Пациент должен измерить температуру.
2. Врач должен осмотреть пациента.
3. Антон должен сдать анализы.
4. Наташа должна сделать рентген.

Задание. Вместо точек напишите слова **можно, надо, нужно, необходимо, нельзя**. Слова, стоящие в скобках, напишите в правильной форме.

1. У него болит горло. (Он) ... есть мороженое.
2. У Виктора высокая температура. (Виктор) ... вызвать врача на дом.
3. Наташа выздоровела. Она чувствует себя хорошо. (Наташа) ... идти на занятия.
4. Вера часто болеет. (Она) ... заниматься спортом и принимать витамины.

Задание. Прочитайте слова, вспомните их значение.

Терапевт, хирург, стоматолог, окулист, кардиолог, невропатолог, педиатр, отоларинголог, пульмонолог.

Б. Ответьте на вопрос, используйте модели.

Модель:

КТО ХОДИЛ К КОМУ.

КТО ДОЛЖЕН ПОЙТИ К КОМУ.

КОМУ НУЖНО ПОЙТИ К КОМУ.

Куда (к какому врачу) должен пойти или ходил человек, если:

- он упал вчера на тренировке, и у него болит рука;
- он плохо видит;
- у него болит зуб;

Решая задачи профессионального обучения студентов-медиков, нельзя забывать об основной функции языка – коммуникативной. Коммуникативная организация учебного процесса будущих студентов-медиков строится с учётом следующих особенностей:

– предметно-содержательную основу составляют темы, отражающие наиболее актуальные для профессиональной деятельности врачей: «*На приёме у врача (хирурга, терапевта, окулиста...)*», «*В аптеке*» и др.

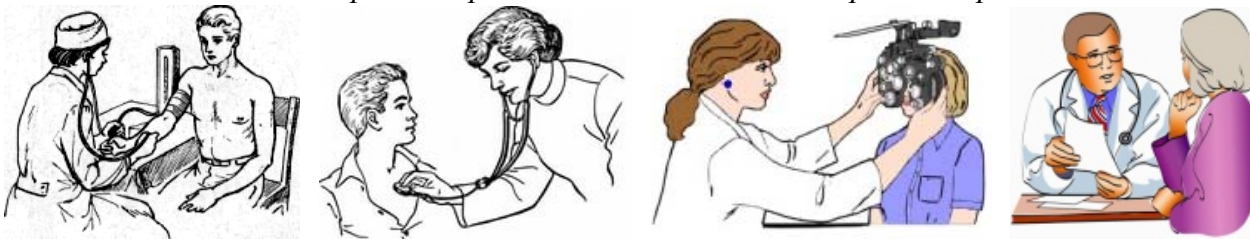
– преобладающий диалогический вид общения (врач-пациент; покупатель-провизор);

– монологическое высказывание описательного или объяснительного типа (описание состояния пациента, объяснение действий пациента и т.д.), часто включённое в диалогическую речь, как правило, небольшое по объёму. Например: *Вы простудились и пришли на приём к врачу, что вы расскажете ему о своём самочувствии.*

С этой целью отбираются наиболее употребительные в речевых ситуациях слова и выражения, обеспечивающие общение в профессиональной сфере врач-пациент. Например: «*На что вы жалуетесь?*»; «*Давайте я осматрю вас*»; «*Соблюдайте постельный режим!*»; «*Одевайтесь по погоде!*»; «*Сдайте анализы!*»; «*Вызовите врача на дом!*»; «*Когда поднялась температура?*»; «*Принимайте лекарство...*» и т.д.

В процессе обучения речевому общению выполняется большое количество заданий, подводящих обучаемых к речевой практике. Например:

Задание. *Глядя на картинки, расскажите, что делают врачи на приёме.*



Задание. *Глядя на картинки, расскажите, какие назначения делает врач.*

Итогом работы над материалом является диалог. Как правило, он начинается с речевого образца, включающего изученные лексические единицы и синтаксические конструкции.

– *Здравствуйте, доктор!*

– *Здравствуйте! На что вы жалуетесь?*

– *У меня болит горло. Очень больно глотать.*

– *Давайте я осматрю вас. Откройте, пожалуйста, рот. А температура есть?*

– *Не знаю. Не измерял.*

– *Вот термометр. Измерьте. ... Температура повышенная. Я выпишу вам лекарство.*

Возьмите рецепт. Принимайте лекарство утром и вечером. Через три дня придёте на приём.

– *Спасибо, доктор. До свидания.*

Итак, на этапе довузовской подготовки студенты знакомятся с большим количеством языкового материала по своей будущей специальности и лишь частью этого материала овладевает активно. На последующих этапах обучения следует обобщить пройденное, расширить лексическое наполнение уже знакомых конструкций, ввести и активизировать значительный по объёму языковой материал, систематизировать знания учащихся по специальным предметам: биологии, анатомии, химии, физике и математике. Данная работа продолжается на этапе владения языком на базовом уровне².

Интересы учащихся и их будущая профессиональная деятельность должны постоянно находиться в центре внимания преподавателя. Учебно-профессиональная сфера общения, бесспорно, ведущая для студентов-нефилологов.

Примечания

¹ Митрофанова О.Д. Научный стиль: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985. 229 с.

² Ким З.М. Методическая система обучения монологическому высказыванию на темы специальности в группах иностранных студентов медицинского профиля с учётом когнитивных стилей учащихся: дис. ... канд. педагог. наук. Москва, 2010. С. 109–111.

³ Герасимова Е.Е. Начинаем говорить по-русски: учебное пособие для иностранных слушателей (подготовительные курсы). Рязань: РИО УМУ, 2016. 142 с.

**Kim Z.M.,
Gerasimova E.E.,**
Pavlov State Medical University

ON THE FORMATION OF FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION FOR FOREIGN STUDENTS OF A PREPARATORY FACULTY AT MEDICAL UNIVERSITY ON A PRE-UNIVERSITY PROGRAMME

The article is devoted of professionally knowledgeable training RLF at the first stage of preliminary training. The concept of professionally knowledgeable training RLF (Russian Language as a foreign one) suggests the work aimed at forming professional competence taking into consideration the type of the University. It means that it is necessary to include linguistic topics along with lexical-grammatical material concerning student' future specialty and thus, to combine the educational process of nonphilological students with their professional interests.

The level of the ability to use professional language at the Medical University means to have certain lexical and grammatical knowledge and to possess rather a rich vocabulary.

It is necessary to make students join professional communication as early as possible, to acquaint them with its specification. The process of professional competence formation starts already at the first stage of preliminary training.

Key words: professional competence, first stage of preliminary training, nonphilological students, stage formation, practical direction.

**Кишкевич Елена Валентиновна,
Проконина Жанна Васильевна,
Вариченко Галина Владимировна,**
Белорусский государственный университет, Республика Беларусь,
alena_kishkevich@tut.by , veraprok88@mail.ru, vargalina@mail.ru

УЧЕБНИК НОВОГО СТОЛЕТИЯ

В данной статье рассматривается проблема создания первого в Республике Беларусь учебника нового поколения «Русский язык как иностранный (базовый уровень)», подготовленного на белорусском социокультурном материале. В статье акцентируется внимание на том, что работа по предлагаемому учебному пособию способствует эффективному овладению русским языком в условиях белорусской культурной среды.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, белорусская культурная среда, модульная организация, эффективное обучение, базовый уровень.

Обучение иностранных студентов в Беларуси началось на подготовительном факультете Белорусского государственного университета в 1961 году, когда группа кубинских юношей и девушек приехала в Минск. Первыми преподавателями РКИ стали молодые школьные учительницы – «комсомолки, спортсменки, красавицы». Почти полвека спустя авторы нового учебника «Русский язык как иностранный (базовый уровень)»¹ посвятили его «Первым преподавателям РКИ – нашим учителям». По итогам 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» был награжден Белорусский государственный уни-

верситет за книгу «Русский язык как иностранный (базовый уровень)». Разработан также электронный ресурс учебника в системе Moodle для дистанционного обучения.

А к 55-летию начала обучения иностранных студентов в Белорусском государственном университете был подготовлен новый учебник «Русский язык как иностранный. Общее владение» в трех частях: А0, А1, А2², изданный авторитетным белорусским издательством «Аверсэв». Это издание было удостоено первой степени в Национальном конкурсе «Мастацтва кнігі – 2017. Залаты фаліант» в тематической номинации «Падручнік новага стагоддзя» (Учебник нового столетия).

Предлагаемое учебное пособие адресуется иностранным гражданам, которые начинают изучать русский язык под руководством преподавателя или самостоятельно для повторения и совершенствования знаний по русскому языку как иностранному. Цель данного пособия – подготовить слушателей к обучению в вузах страны, а также к коммуникации в языковой среде Беларуси. Содержание учебника направлено на достижение учащимися уровня владения языком, который позволяет участвовать в коммуникации на русском языке в актуальных сферах повседневного и социально-культурного общения в определенном круге ситуаций, способствует формированию необходимого лексического минимума и усвоению определенного грамматического материала. Объем грамматического и лексического материала учебника определяется уровнем минимальной коммуникативной достаточности – базовым уровнем владения русским языком и соответствует типовой программе дисциплины «Русский язык как иностранный».

Композиционно пособие состоит из трех частей. Часть **А0** содержит вводный лексико-фонетический курс, знакомит с основными особенностями фонетической системы русского языка, основными типами интонационных конструкций и элементарной грамматикой с введением лексики учебно-бытового характера; содержание части **А1** направлено на изучение глагольного управления, средств выражения категорий существительных и основных значений падежей; в части **А2** формируются навыки использования в устной и письменной речи грамматического и синтаксического материала базового уровня владения русским языком как иностранным.

Данный учебный комплекс является первым опытом создания в Республике Беларусь учебника по РКИ, имеющего коммуникативно-деятельностную и культуроведческую ориентацию, в нем определены реальные сферы общения, обуславливающие текстотексту учебника. В качестве теоретической основы описания языкового компонента использована концепция коммуникативной грамматики, центральное место в которой занимает говорящая личность и текст как результат речемыслительной деятельности этой личности. Единицы языка рассматриваются с учетом их функций и взаимодействия в речи. Отбор информативного текстового материала учебника в соответствии с социокультурным фоном Беларуси и его презентация служат основой формирования культурно-страноведческого и учебно-профессионального компонентов коммуникативной компетенции слушателей. Тексты, представленные в учебнике, являются специально составленными, а также адаптированными в соответствии с этапами обучения.

Последовательность коммуникативных заданий выстроена с учётом национально-культурного компонента языковых единиц и национально-культурных особенностей вербальных и невербальных средств общения. В учебном пособии широко представлены фотографии, иллюстрации, таблицы, система упражнений по выработке рецептивных и репродуктивных грамматических навыков и лексико-грамматические тесты для организации и проведения в процессе обучения различных видов контроля (стартовый, промежуточный, текущий, итоговый). Обширный аутентичный иллюстративный материал, фоновые знания создают условия для успешной адаптации обучающегося к учебно-профессиональной и социокультурной среде Беларуси.

Учебный материал структурирован по модульному принципу. Содержательно каждый модуль учебного пособия включает:

- соответствующий фонетический и лексико-грамматический материал, требующий усвоения и представленный в виде речевых образцов и таблиц;
- основные тексты, предназначенные для ознакомительного и изучающего чтения, формирования навыков диалогической и монологической речи;
- микротексты и диалоги коммуникативного характера;
- упражнения и задания для активизации лексики и развития навыков ведения коммуникации в языковой среде;
- глагольные таблицы для активизации глагольного управления;
- контрольно-измерительный материал в виде диагностических тестов речевого развития.

Усвоение учебного материала происходит эффективнее благодаря организованному особым образом учебному занятию. Занятие по модулям нового учебника предполагает не только индивидуальную активность каждого иностранного студента, но и обучающее групповое взаимодействие. Известно, что приобретение умений и навыков общения на иностранном языке возможно лишь при решении коммуникативных задач. Поэтому значительная часть заданий подготовлена с учетом принципа полифункциональности, что предполагает одновременное овладение лексико-грамматическим материалом и речевой деятельностью. Учебное пособие представляет собой комплекс учебник – рабочая тетрадь – диагностические тесты речевого развития. Задания структурированы по виду учебной деятельности: для самостоятельной внеаудиторной работы (в качестве домашнего задания), и для групповой работы на практическом учебном занятии либо во время учебной экскурсии.

Действующие лица учебного комплекса – это интернациональная студенческая группа. О каждом известно, кто он и откуда приехал. У каждого своя легенда – характеристика, учитывающая интересы, увлечения, мечты, идеалы. Например, Ван Шо – китайка, хочет быть преподавателем русского языка или переводчиком, она очень любит петь, ее любимый романс – «Очи чёрные». Вьетнамец Тхуанг – будущий экономист, активно занимается разными видами спорта. Томас из Нигерии мечтает стать экологом, не расстается с фотоаппаратом и даже снимает небольшие фильмы о природе. Их преподаватель Василий Сергеевич, родом из старинного белорусского города Полоцка, родины Франциска Скорины, очень любит историю Беларуси, пишет стихи по-русски и по-белорусски. Поэтому иностранные студенты не только учатся, но и бывают на различных экскурсиях в Минске, активно путешествуют по Беларуси. Места, где они бывают и представляют собой лингвострановедческое наполнение модулей.

Во время апробации учебника его авторы, преподаватели русского языка как иностранного, совершили много экскурсий со своими студенческими группами. Поэтому часть фотографий является аутентичными, сделанными иностранными студентами во время этих поездок.

Первый модуль «Здравствуй, университет!» – модуль элементарного уровня владения языком рассчитан на 280 часов. Первые два месяца представляют собой интенсивный период обучения: 6 недель по 36 часов русского языка как иностранного еженедельно. Его интенсивности 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. Учащиеся совершают первые экскурсии по столице Республики городу Минску: знакомятся с Университетским двориком и музеем БГУ, Ботаническим садом, Купаловским парком и Домом-музеем Янки Купалы, совершают поездку в старинный белорусский город Полоцк с его музеем книгопечатания и Софийским Собором.

Следующие модули – модули базового владения: «Города и люди», «Разные встречи», «Мир рядом с тобой», «Перекрестки судеб», «История и современность» знакомят слушателей с известными белорусами, рассказывают о героическом прошлом Беларуси. Социокультурное наполнение соответствует материалам первых учебных экскурсий по Беларуси: на

«Линию Сталина», туристическое путешествие на живописное озеро Нарочь, в Беловежскую пущу, в белорусскую этнографическую деревню-музей «Строчицы», парк Победы и музей Великой отечественной войны Минска, знаменитые музеи Марка Шагала в Витебске и др.

Практика работы с новым учебником показала, что иностранным студентам нравится такой формат обучения. Сегодня наши новые слушатели вместе с героями этого учебного комплекса готовятся к учебным занятиям, экскурсиям, делают новые фотографии и видеопрезентации, делятся впечатлениями, пишут странички в интернете и письма домой. Ведь один из модулей так и называется «Мое первое письмо из Минска». А преподаватели с удовольствием используют его в различных обучающих программах факультета, в Летней школе русского языка и готовят новые учебники нового столетия.

Примечания

¹ *Вариченко Г.В.* Русский язык как иностранный (базовый уровень): учеб. пособие / Г.В. Вариченко, Е.В. Кишкевич, Ж.В. Проконина. Минск: БГУ, 2012. 235 с.

² *Вариченко Г.В.* Русский язык как иностранный (базовый уровень). А0 : учеб. пособие / Г.В. Вариченко, Е.В. Кишкевич, Ж.В. Проконина. Минск: Аверсэв, 2017. 110 с.; *Вариченко Г.В.* Русский язык как иностранный (базовый уровень). А1: учеб. пособие / Г.В. Вариченко, Е.В. Кишкевич, Ж.В. Проконина. Минск: Аверсэв, 2017. 78 с.; *Вариченко Г.В.* Русский язык как иностранный (базовый уровень). А2: учеб. пособие / Г.В. Вариченко, Е.В. Кишкевич, Ж.В. Проконина. Минск: Аверсэв, 2017. 93 с.

**Kishkevich A.,
Prakonina Z.,
Varichenko G.,**

Belarusian State University, Republic of Belarus

THE TEXTBOOK OF THE NEW CENTURY

This article deals with the problem of creating of the first textbook of a new generation in the Republic of Belarus “Russian as a foreign language (basic level)”, prepared by the Belarusian socio-cultural material. The article focuses on the fact that learning on the proposed tutorial promotes effective mastery of the Russian language in conditions of the Belarusian cultural environment.

Key words: Russian as a foreign language, Belarusian cultural environment, modular organization, effective training, basic level.

Кныш Елена Владимировна,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры языковой и гуманитарной подготовки

Одесского национального университета имени И. И. Мечникова,

elena.vl.knysh@gmail.com

ГРАММАТИКА И «ФАКТОР АДРЕСАТА». ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОФОНАМ ГРАММАТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье говорится о месте грамматического материала в преподавании инофонам русского языка. Автор делает акцент на необходимости систематизации теоретических языковых знаний, предлагая при этом усилить роль иллюстративного материала при обучении грамматике. Такой подход позволяет решать комплекс научно-методических проблем и служит мотивационным фактором для иностранных учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматика, фактор адресата, иллюстративный материал, коммуникативная компетенция

При обучении русскому языку как иностранному формирование у учащихся коммуникативных умений и навыков является приоритетной задачей. Спектр речевых тем может

быть узким или широким, варьируясь в зависимости от потребностей и возможностей аудитории, но на начальном этапе практически всегда стандартен и предсказуем. Это вполне оправдано необходимостью речевого взаимодействия в реальных ситуациях общения.

Ориентация на формирование коммуникативных навыков, разумеется, не исключает собственно языкового материала и языковых знаний. Минимальный их объём инофоны получают уже на начальном этапе обучения. Речевой материал подкрепляется языковым, вводимым в концентры, и каждый новый центр расширяет лингвистические горизонты обучаемых. Такая подача языкового материала оправдана первоочередными задачами обучения иностранных студентов.

Под языковым материалом подразумевается преимущественно грамматический, касающийся формального строя языка. В результате инофоны получают знания о падежной системе (но чаще – о падежах), о категориях рода и числа, о видах глагола и времени, однако знания эти эклектичны и асистемны.

Между тем системный взгляд на язык не противоречит коммуникативным задачам обучения, а укрепляет их.

Вводимая дозировано на нефилологических факультетах и в качестве отдельных дисциплин у русистов, теоретическая информация о языке создаёт прочный лингвистический фундамент для развития речевых навыков. «Если бы наш лингвистический опыт, – писал Л. В. Щерба, – не был упорядочен у нас в виде какой-то системы, которую мы и называем грамматикой, то мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное»¹.

Перефразируя А. В. Суворова, учёный сформулировал экспрессивную максиму «Лексика – дура, грамматика – молодец», которая шуточно иллюстрирует коммуникативную беспомощность изолированного лексического материала.

Рассматривая вопрос о преподавании грамматики, трудно не согласиться с реальными наблюдениями о «непопулярности» этого языкового аспекта среди учащихся (хотя мотивационные устремления иностранцев порою даже выше, чем у носителей языка). В любом случае их позиция значима, и эффективность работы преподавателя будет зависеть от степени взаимного сотрудничества. «Несоответствие целей и обучающих действий учителя потребностям учащихся приводит к непониманию и конфликтам, является барьером для успешного овладения языком»².

Это подтверждает несомненную значимость «фактора адресата» при выборе методов работы и постановке задач, которые предполагают сопряжённость с интересами и возможностями конкретного контингента.

«Ошибка адресатом» может быть уподоблена обращению не в ту инстанцию»³. Эта точно сформулированная мысль имеет непосредственное отношение к любой коммуникации, в том числе и учебной.

Занятие по иностранному языку, как правило, является комплексным. Это значит, что при выработке навыков речевой деятельности студенты читают текст, тренируют произношение, знакомятся с грамматическими правилами, выполняют разнообразные задания, упражняются в построении монологических высказываний и диалогов.

Высказанная в своё время и уже ставшая аксиомой идея академика Л. В. Щербы о триединой природе объекта лингвистики подтверждается укрепившимся в языке антропоцентризмом. Современная методика преподавания иностранных языков принимает во внимание не только когнитивные, но и аффективные факторы обучения. Баланс между ними служит задаче оптимизации учебного процесса, выработке мотивационного ориентира.

При этом ядерным компонентом занятия выступает чаще всего текст, на базе которого и вокруг которого строится вся запланированная работа. Опыт показывает, что правильный выбор текста способствует успешному решению поставленных преподавателем задач. Именно они должны учитываться при подборе конкретного текстового материала для конкретной аудитории.

Хорошо, когда изучение иностранного языка приносит «удовольствия от текста», о котором в другой связи говорил Р. Барт⁴, но в нашем случае речь идёт о необходимом приятии предлагаемых обстоятельств.

Воспринимаемый инофонами как неизбежность, грамматический материал отбирается по известным критериям и преподносится определённым способом. Чаще всего он даётся в учебных пособиях по разработанным авторами алгоритмам. При этом у каждого преподавателя есть и свои наработки, предпочтения, секреты того, как заинтересовать своих студентов. Практический опыт говорит о том, что заинтересовать их можно и грамматикой, если опираться на сознательный интерес и видимый учащимся прагматический результат.

Естественно, «грамматическое поле деятельности» расширяется по мере повышения речевой компетенции обучаемых. Но даже на этапе довузовской подготовки можно укреплять и разнообразить занятия подготовленными для каждой конкретной группы материалами, помогающими изучать грамматику. В качестве нехитрого примера приведём способ избавить иностранцев от типичной для некоторых инофонов ошибки употребления множественного числа существительных лексико-семантической группы с архисемой «овощи»:

*Хозяйка однажды с базара пришла, хозяйка с базара домой принесла
Картошку, капусту, морковку, горох, петрушку и свёклу. Ох!*

После предложенного им стихотворения студенты легко запомнили приведённый в стихотворении словарный ряд.

Решению других конкретных задач может служить пример простой загадки: *ног нет, а хожу, рта нет, а скажу, когда спать, когда вставать, когда работу начинать.*

Задача преподавателя при этом – установить высоту лингвистической планки так, чтобы она была по росту учащимся. Увязывая имеющиеся языковые знания с новой информацией о языке и его возможностях, преподаватель формирует у инофонов то осмысленное отношение к языку, которое позволит им непрерывно расширять границы своего речевого пространства и, следовательно, повышать уровень коммуникативной компетенции. Заметим, что включение в ткань занятий с иностранцами разных специальностей фрагментов известных детских произведений может иметь позитивное психологическое воздействие. Тексты, адресованные детям, вызывают обычно добрую снисходительность взрослых, обладающих своего рода презумпцией компетентности.

Иностранные студенты понимают, что бесхитростные детские истории не могут быть сложными, и эта пресуппозиция определяет позитивный настрой на работу.

Использование отрывков из детской классики в качестве иллюстрации изучаемого лексико-грамматического материала может служить дополнительным мотивационным фактором в случае осознания их коммуникативной значимости. Лексико-семантические группы обиходно-бытовой лексики, однокоренные приставочные глаголы, нечленимые предложения, разговорный эллипсис, типы сказуемых – всё это нетрудно обнаружить в детских книгах. Постепенно материал накапливается, объём его расширяется от отдельных высказываний до связных текстов, которые можно перечитывать. Особенно успешно можно использовать стихотворные тексты К. И. Чуковского или С. Я. Маршака, чьи стихи для детей хорошо запоминаются и дают замечательную возможность отрабатывать интонационные конструкции, особенно при чтении по ролям. Специфика такой работы требует, безусловно, полного её принятия. При соблюдении этого условия на занятии создаётся непринуждённая атмосфера, когда иностранцы с удовольствием («удовольствие от текста») погружаются в добрый мир детства и при этом работают над повышением уровня своих знаний и умений, т. е. лингвистической компетенции.

В социокультурном контексте желание процитировать стихи или подхватить цитату, умение понять шутливое или ироническое высказывание помогают чувствовать себя свободно, налаживать межличностные связи и свидетельствуют об овладении иноязычной культурой.

Общеизвестен интерес иностранцев к русской литературе, которую они читают преимущественно в переводе. Практический опыт показывает, что на продвинутом этапе подобранные с учётом конкретного контингента художественные тексты могут служить мотивационными ориентирами: самооценка иностранных учащихся повышается, когда они убеждаются в возможности читать русских писателей в оригинале.

Необходимо подчеркнуть, что подбор примеров – дело чрезвычайно кропотливое. Они должны быть понятными учащимся, вызывать у них интерес к высказанной автором мысли, а затем и к способу её синтаксического оформления. Чем ярче примеры, тем глубже их воздействие.

В этой связи богатый материал для лингвистического анализа и соответствующих комментариев дают художественные тексты. Для иностранных русистов, которые изучают русскую классическую литературу, это ещё и кладёшь языковой и лингвострановедческой информации.

Культуру чтения таких текстов нужно формировать постепенно, привлекая тот материал, который инофонам по силам. Практический опыт показывает, что для любого контингента можно подобрать уместный текстовый материал, воспроизводимый и запоминающийся. Разумеется, чем сильнее группа, тем глубже и увлекательнее работа.

На примере художественного текста можно строить работу не только по развитию речевых навыков. В эту работу вовлекаются языковые средства всех уровней – от фонетики до синтаксиса. Интонационные конструкции, краткие и полные формы прилагательных, прямое и переносное значение, многоаспектная характеристика простого предложения, синтаксическая синонимия – лишь часть материала для анализа.

В процессе накопления теоретических знаний, и прежде всего синтаксических, которые подкрепляются цитатами из русской классики, иллюстрирующими богатые возможности русского языка, студенты начинают верить в свои силы – способность читать в оригинале произведения известных писателей. Кроме того, многие такие высказывания являются прецедентными, и удачное применение их в речи производит положительный эффект, мотивируя инофонов к постижению иностранного языка и иноязычной культуры: одобрительная реакция собеседников, безусловно, приятна.

Полученные знания и позитивный настрой, возможно, и станут тем психологическим Рубиконом⁵, перейдя который иностранцы почувствуют импульс к преодолению новых лингвистических высот.

Примечания

¹ Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Изд-во Ленинградского университета. 1958. Т. 1. С. 13–14.

² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 191.

³ Арутюнова Н.Д., Фактор адресата // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1981. Т. 40. № 4. С. 358.

⁴ Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт. М.: Прогресс, 1989. С. 262.

⁵ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. С. 326.

Knysh E.V.,
Odessa National University

GRAMMAR AND «THE ADDRESSEE FACTOR». TEACHING FOREIGN GRAMMAR IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In the article talked about the place of grammatical material in teaching of Russian as a foreign language. An author does an accent on the necessity of systematization of theoretical language knowledge, suggesting here to strengthen

the role of illustrative material at educating to grammar. Such approach allows to decide the complex of scientifically-methodical problems and serves as a motivational factor for foreign students.

Key words: Russian as a foreign language, grammar, factor of addressee, illustrative material, communicative competence

Ковалева Светлана Петровна,

Московский автомобильно-дорожный институт, Россия;

Ковалева Софья Юрьевна,

Российский университет дружбы народов, Россия,

Sofia.Kovaleva@mail.ru

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ПОНИМАНИЮ ОБРАЗНОЙ СТРУКТУРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Авторы статьи рассматривают актуальные проблемы методики работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися. В статье отмечаются трудности, связанные с восприятием иноязычными студентами образности художественного текста, отсутствием у них фоновых знаний и наличием языковых сложностей данного вида текста. В статье даются рекомендации методистов и авторов для работы с художественным текстом.

Ключевые слова: художественный текст, восприятие, образность, материальный, духовный мир, Россия.

Одним из важнейших аспектов обучения русскому языку иностранных учащихся является работа с художественным текстом. Он знакомит их с богатством русского языка, с историческим прошлым и настоящим России, с ее культурой. Кроме того, художественный текст является серьезным подспорьем в формировании языковой и коммуникативной компетенции учащихся.

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

Однако восприятие художественных текстов представляет собой трудность для иностранцев. И связано это с образностью, то есть со способностью языковых единиц приобретать новые смыслы, дополнительные тематические фрагменты. Благодаря образности художественный текст, как считает Н.В. Кулибина, обладает большим количеством скрытой в нем информации, которую необходимо извлечь для того, чтобы до конца понять смысл художественного произведения.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы научить иностранца извлекать из слова скрытые смыслы, увидеть тот потенциал, который в нем заложен, а для этого следует заинтересовать студентов, сделать так, чтобы им захотелось прочитать текст.

При работе с художественным текстом необходимо учитывать, что помимо основного значения каждое слово в нем наделено особой эстетической функцией, имеет смысловые «обертон», эстетические «приращения», производящие на читателя сильное эмоциональное воздействие. «Погружение» в глубинные смыслы, которое способствует пониманию образной структуры и эмоциональной насыщенности текста, предполагает серьезную предтекстовую работу. Это лингвистический и страноведческий подстрочный комментарий, сведения об авторе, поиск так называемых ключевых слов. Игнорирование этих видов работ ведет к непониманию текста, а следовательно, к понижению мотивации чтения художественных текстов.

С поддержанием мотивации чтения литературных произведений иностранными студентами связан вопрос об объеме предлагаемого текста. Как известно, большие объемы текстового материала отпугивают иностранцев, поэтому на занятиях по русскому языку им предла-

гаются художественные тексты малых жанров: повести и рассказы, адаптированные в той или иной степени в зависимости от этапа обучения.

Проблема адаптации художественного текста является весьма актуальной в методике преподавания иностранных языков и РКИ. Ведь при существенном сокращении объема художественного произведения страдает сюжетная канва, что часто ведет к непониманию содержания текста студентами. При игнорировании страноведчески ценных единиц языка, смысловых «обертонов» и эстетических «приращений», которыми наделено слово в литературном произведении, умалывается образная структура художественного текста. Как же сочетать соблюдение требований к объему предлагаемого текста, к наполнению его доступными языковыми средствами на определенном этапе обучения с сохранением художественной образности литературного произведения? Ответ на этот вопрос пытается найти С.И. Яковлева, автор статьи «Художественный текст в языковом образовании иностранцев как средство формирования поликультурной личности».

Как пишет автор данного исследования, иностранец воспринимает художественный текст сквозь «призму» собственной культуры. И в этом смысле он обречен на ошибки, причем не только вербального характера, но и на уровне идей, образов, сюжетов, конфликтов. Типичные ошибки, наиболее свойственные иностранцам при восприятии неродной литературы, определяются, с одной стороны, незнанием менталитета и традиций другого народа, а с другой стороны, использованием собственной традиции и собственного менталитета при интерпретации фактов чужой культуры.

Это означает несформированность у студентов фоновых знаний, представлений о социокультурных ситуациях, отражающих уклад жизни определенной лингвокультурной общности. Вне их понимания оказывается глубинный смысл высказываний; коннотации, которыми они обладают, ассоциации, которые они вызывают.

Трудности работы с художественным произведением в иностранной аудитории обуславливаются возможностью выше указанных ошибок и самой сущностью художественного текста: нестандартностью построения, сложностью предикативной структуры, способностью художественного текста порождать дополнительные смыслы.

Поэтому большая подготовительная работа, предшествующая началу изучения художественного произведения, осуществляется преподавателем. С.И. Яковлева выделяет основные этапы работы: 1) отбор текстов для чтения; 2) анализ каждого текста с точки зрения представленности в нем единиц, подлежащих лингвострановедческой интерпретации; 3) систематизация лексики по определенным разрядам; 4) составление лингвострановедческого комментария для культурно-маркированной лексики; 5) составление лингвистического комментария для семантизации новой и трудной для восприятия лексики; 6) составление лингвостилистического комментария для тех единиц текста, которые имеют достаточно четко выраженное коннотативное значение, контекстуальное, символическое, окказиональное, оценочное значение и являются опорными (доминантными) для понимания текста; 7) составление лингвострановедческого текста-персоналии, содержащего сведения о писателе и историческом периоде, в котором прошло его творчество; 8) составление лингвострановедческого комментария, справочного текста или отбор критических статей, содержащих сведения о произведении, времени, отраженном в нем, проблематике и персоналиях; 9) выделение единиц текста, в том числе и лингвострановедческих, подлежащих активному усвоению и использованию.

Проникновение в национально-культурное своеобразие народа осуществляется через восприятие, осмысление и понимание той информации, которая закодирована в языке, в совокупности видимых и скрытых сторон его лексических понятий. Язык художественных произведений с его образностью, эмоциональной экспрессивностью, с его афористикой, фразеологизмами и фольклором, с его национально-культурной спецификой несет в себе поистине неоценимый лингвострановедческий потенциал.

Важно своевременным комментарием предупредить ложное или обедненное истолкование читаемого. Прежде всего, это изучение лексических единиц с культурным компонентом – безэквивалентной и фоновой лексики.

Произведения русских писателей и поэтов знакомят иностранных студентов с материальной и духовной культурой России. При чтении художественных текстов необходимо знакомить студентов с лексикой национально-культурной семантики, обозначающей материальные и духовные реалии. Ведь именно они несут аромат эпохи, воссозданной автором. И корректная адаптация текста призвана донести до нас атмосферу времени, в котором живут герои литературных произведений.

Приступая к работе над произведениями писателей XIX века необходимо ввести студентов в материальный и духовный мир, характерный для этой эпохи. Студентам предлагается лекция о социально-политическом устройстве России, которая ведется в форме беседы преподавателя со студентами. Лектор опирается на знания слушателей, которые они получили на занятиях по истории России. В процессе лекции-беседы вводятся слова, обозначающие политическое устройство России: *самодержавие, абсолютизм, крепостничество, крепостное право*; социальные группы того времени: *царь, дворяне, граф, графиня, барин, барыня, мужик, баба*. Студентов знакомят с формами обращения, принятыми в XIX веке: *ваши высочество, ваше сиятельство, ваше превосходительство* и т.д. Обращается внимание на слова, обозначающие экономические отношения между помещиками и крестьянами: *барищина, оброк, имение, усадьба, поместье*. Знакомятся студенты и с миром духовных реалий. Это названия духовных лиц, принадлежащих русской православной церкви: *батюшка, дьякон, священник*; а также основные таинства православной церкви.

Лекция-беседа об эпохе XIX века может быть представлена в формате презентации.

Знакомство с материальными и духовными реалиями XIX века дополняется экскурсиями в музеи: Третьяковскую галерею, музей А.С.Пушкина и просмотром кинофильмов.

После такой лекции студенты приступают к изучению творчества А.С. Пушкина. Информация о жизни и творчестве великого поэта воспринимается студентами легче, так как сняты лексические трудности в процессе предыдущей работы. Кроме лекции преподавателя студентам предлагается подготовить сообщения, доклады, рефераты, используя резервы презентации.

Рассмотрим некоторые средства образности, с которыми целесообразно познакомить иностранных студентов при работе над повестью Пушкина «Метель». Как и все повести Пушкина, это произведение отличается метафоричностью, которая является одним из сильнейших средств образности художественного текста. Метафоры рассыпаны по всему тексту и передают накал страстей романтических героев Пушкина. Вот описание чувств, которые испытывают Марья Гавриловна и Владимир друг к другу: *«пылать страстью», «беспредельные вопросы раздирали сердце», «мысль сжимала ее сердце», «слезы брызнули из его глаз»*; описание метели: *«ветер выл», «ставни тряслись»*.

В повести «Метель» много пословиц: *«бедность – не порок», «суженого на коне не объедешь», «жить не с богатством, а с человеком»*.

Встречаются в тексте Пушкина архаизмы: *«лекарь», «кучер», «вожжи»*, без которых тоже не воспроизвести аромат пушкинской эпохи.

Все эти средства образности должны стать объектом изучения нашими учащимися и найти свое место в различных типах заданий. Они могут стать материалом для литературных викторин, олимпиад, разговорных клубов, посвященных творчеству Пушкина.

Начиная работать с поэзией А.С.Пушкина, целесообразно предложить студентам стихи, в которых утверждаются понятные всем человеческие ценности: любовь, счастье, верность. Например, можно взять стихотворение «Если жизнь тебя обманет». Кстати, эти стихи изучаются в китайской школе. Этим стихотворением преподаватель анонсирует изучение произведений великого русского поэта. И очень важно, чтобы преподаватель прочитал его медленно, с выражением. Ведь в этом стихотворении поэт разговаривает с читателем о мимо-

летности плохого, которое потом будет казаться пустяком и *«будет мило»*. Данное стихотворение полно оптимизма, просто для понимания и так близко для каждого, и уже хочется поближе познакомиться с творчеством Пушкина. А если добавить строчки из «Евгения Онегина», ставшие крылатыми выражениями: *«привычка свыше нам дана, замена счастию она»*, *«чем меньше женщину мы любим, тем легче нравимся мы ей»*, *«быть можно дельным человеком и думать о красе ногтей»*, *«три дома на вечер зовут»*, то студенты понимают, что Пушкин их друг и к нему можно обратиться за советом в трудной ситуации. Так рождается интерес к творчеству русского гения, а значит, повышается мотивация к изучению художественного текста.

А потом приходит время обратиться к шедеврам пушкинской лирики, к серьезному и построчному их прочтению. Ведь каждое слово в них имеет эстетические «приращения», производящие на читателя сильное впечатление. *«Уж небо осенью дышало»* – обратит внимание преподаватель на пейзаж за окном аудитории и предложит студентам познакомиться со стихами об осени.

Приступая к работе над стихотворением «Осень», целесообразно привлечь картину Левитана «Золотая осень». Параллельно с видеорядом ведется беседа по картине по следующему плану (студенты записывают вопросы преподавателя в левой части тетради и ответы в правой части):

1. Какое время года изобразил художник? Осень.

2. Какие детали говорят нам, что это осень? Листья на деревьях желтые и красные, небо серое, вода холодная.

3. На что похожи желтые листья? На золото.

Комментарий преподавателя: листья не только желтые, они красные – багряные. Прилагательное «багряный» образовано от старого русского слова «багрянец». Послушайте, как у Пушкина показан осенний лес: *«в багрец и золото одетые леса»*. Запишите эти слова справа.

4. Какое чувство вызывает картина? Чувство грусти.

Комментарий преподавателя: Да, осень – грустное время, а Пушкин называет его *«унылая пора»*. Но это светлая грусть, потому что жизнь идет вперед, скоро зима с пушистым снегом и Новым годом. А еще осень очень красивое время года. Это радость для глаз. В пушкинских стихах глаза – это *«очи»*, а радость от красоты – *«очарование»*. Запишите слова: *унылый, очи, очарование*. А теперь послушайте и прочитайте строчки Пушкина:

«Унылая пора! Очей очарование!

Приятна мне твоя прощальная краса –

Люблю я пышное природы увядание,

В багрец и золото одетые леса ».

5. Как вы понимаете слова *«прощальная краса»*? Красота, с которой прощаются.

Комментарий преподавателя: обратим внимание на слова *«люблю я пышное природы увядание»*. *Пышный* – это нарядный, красивый. *Увядание* – умирание. Кажется, понятия противоположные: *«пышное увядание»*. Но природа осенью, действительно, красиво прощается с нами, поэтому *«пышное природы увядание»*.

6. Прочитайте еще раз строчки об осени и скажите, как Пушкин относился к осени? Подтвердите свой ответ строчками из стихотворения.

7. А вы любите русскую осень? Изменилось ли у вас отношение к осени после знакомства со стихотворением Пушкина?

И на первом четверостишии можно остановиться. Его метафорическая насыщенность, подкрепленная образом левитановского леса и прогулками по осенним паркам, очаровало нашего студента «словесной живописью» Пушкина.

На следующих занятиях студентам предстоит знакомство с шедеврами любовной и гражданской лирики: *«Я вас любил»*, *«Я помню чудное мгновенье»*, *«Цветок»*, *«Вольность»*, *«Послание в Сибирь»* и др. Выбор сделает сам преподаватель и определит для себя методику работы со стихами поэта. Наша же задача подчеркнуть важность корректной работы с лите-

ратурными произведениями и наметить пути постижения образности пушкинского стиха и прозы иностранными учащимися, пробудить в них «душевную мысль», так необходимую для эмоционального восприятия художественного текста.

Литература

1. Кулибина Н.В. Образность русского художественного текста в литературоведческом рассмотрении, ИРЯ им. А.С. Пушкина 1997.
2. Яковлева С.И. Художественный текст в языковом образовании иностранцев как средство формирования поликультурной личности. Личность – слово – социум. Белорусский государственный экономический университет, 2007.
3. Ковалева С.П., Ковалева С.Ю. Пути повышения мотивации обучения русскому языку иностранных учащихся в процессе работы над художественным текстом, РУДН, 2010.
4. Ковалева С.П., Ковалева С.Ю. Роль художественного текста в формировании единого нравственного пространства у студентов разных культур, РУДН, 2015.

Kovaleva Svetlana Petrovna,

Moscow Automobile And Road Construction State Technical University (MADI);

Kovaleva Sofia Yurievna,

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),

Sofia.Kovaleva@mail.ru

PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS FOR UNDERSTANDING THE IMAGERY STRUCTURE OF FICTION TEXT

The authors of the article are researching actual methodological problems in studying fiction texts on Russian courses for foreign students. The article notes the difficulties associated with foreign students' misunderstanding of the literary imagery, and also the lack of background cultural knowledge and language complications in reading fiction. The article gives methodologists' and authors' recommendations for studying imaginative literature.

Keywords: fiction text, perception, imagery, material, spiritual world, Russia.

Ковтуненко Инна Викторовна

Южный федеральный университет, Россия

iv.kovtunenکو@yandex.ru

Режук Зинаида Владимировна

Южный федеральный университет, Россия

gontareva2009@bk.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Теория лакун представляет собой наиболее признанную концепцию в исследованиях структуры современного художественного текста. Лакуны – это феномены, которые наиболее последовательно свидетельствуют о том, как языки и культуры отличаются друг от друга с точки зрения своих когнитивных структур. Теория лакун задействуется как теоретическое основание для объяснения разнообразных лингвокультурных проблем в процессе интерпретации современного художественного текста. В качестве разновидности культурных лакун рассматриваются в публикации аллюзии.

Ключевые слова: лексическая структура современного художественного текста, языковые и культурные лакуны, аллюзии.

В современных языковедческих изысканиях, преимущественно носящих междисциплинарный характер, текст интерпретируется как коммуникативный процесс, обладающий лингвокультурной спецификой¹. Указывается, что художественный текст, обладая сложной структурой, фактически, не обеспечивает читателя и исследования какими-либо основания-

ми для его уникальной и унифицированной интерпретации. Данная проблема еще более усложняется при интерпретации современных художественных текстов, которые кодируют в своей лексической структуре семантическую недосказанность, обладающую культурной и / или социальной природой. Вместе с тем, в лингвистике текста интенсивно разрабатываются концепции, предлагающие альтернативное решение указанной выше проблемы, одной из которых выступает лакунарная теория. При этом «лакуна» определяется как уникальный феномен, который обнаруживается в рамках одной культуры и не может быть обнаружен в рамках иных культур вследствие различий в социальных конвенциях, верованиях, воззрениях на мир и т.д.² Идентификация подобных «семантических пробелов» в рамках текста носит унифицированный характер.

Язык – это творческая культурная деятельность, фиксируемая в интуитивном знании говорящего субъекта. В каждом дискурсивном акте последовательно обнаруживается три магистральных уровня, связанных с семантическим содержанием, – знак, значение / смысл, означивание. Данное положение может быть суммировано в виде следующей таблицы.

Таблица 1

Язык как творческая культурная деятельность

Уровень	Деятельность	Компетенция	Результат
Универсальный	Речевая деятельность	Знание о закономерностях порождения речи	Цельность высказываний
Исторический	Употребление языка	Знание о символическом характере языка	Образная структура языка
Индивидуальный	Дискурс	Знание об экспрессивной функции языка	Текст

Лакуна представляет собой семантическую сущность, контекстуальный культурный инвариант, который обеспечивает тот или иной уровень несовместимости между двумя или более семантическими системами. Лакуны исследуются, исходя из двух перспектив – лингвистической и культурной. В художественном тексте они порождаются как результат противопоставления, столкновения между двумя системами и контекстами.

Понятие о лакуне получило интенсивное развитие в рамках российской этнолингвистической традиции. Это понятие сосредотачивается на проблемах сопоставительного изучения восприятия текста и процессов коммуникации между двумя культурами. Культурные различия и сходства предстают интегративной частью лакунарной модели. Эта модель, в свою очередь, проливает свет на те основания, почему различные культуры обладают специфическими способами коммуникации.

Теория лакун дает нам возможность распознать «культурные очки», которые надевают представители определенного языкового сообщества при столкновении с некоторой межкультурной ситуацией. Надевая «культурные очки», носители языка «фильтруют» объективную реальность, определяя то, как воспринимается и интерпретируется окружающий мир. Лакунарная модель, впервые введенная Ю.А. Сорокиным, репрезентирует собой теоретические измерения для системной характеристики и классификации культурных различий в актах коммуникации.

Понятие лакуны предполагает следующие специфические аспекты исследования:

- лакуны – это элементы структуры текста, которые не соответствуют языковому опыту представителей иной культуры;
- понимание художественного текста в самом широком смысле – это активный творческий, перспективно ориентированный процесс;
- лакуны не описывают стабильных значений и смыслов, предопределяются соответствующими условиями «столкновения» двух культур в данный момент общения;
- культурно-специфические коннотации и оценки формируют аксиологический потенциал лакун.

В лингвистическом контексте художественного текста понятие лакуны отражает такие языковые и речевые характеристики, которые существуют исключительно на уровне одной культуры (ценности, знание, жизненный опыт, ожидания). В межкультурном контакте лакуны порождают разнообразные психологические реакции – удивление, озадаченность, любопытство и даже восхищение.

Другими словами, «лакуна» – это термин для описания сущностей, которые существуют в одной культурной традиции и полностью отсутствуют в другой культуре. Ю.А. Сорокин определяет лакуну как феномен культуры, который не имеет эквивалентов в другой культуре с учетом как лингвистической, так и культурной специфики. Лакуны могут быть вербальными / невербальными, языковыми / культурными. Языковые лакуны, в свою очередь, подразделяются на лексические, грамматические и стилистические. Культурные лакуны классифицируются на эмотивные и этнографические.

Языковые лакуны включают в себя, главным образом, лексемы или группы лексем, тесно соотносимые с культурой той страны, в рамках которой порождается художественный текст. Это могут быть также слова и выражения, отражающие личностный мир автора текста, таким образом, порождаемые или адаптируемые к различным контекстам употребления и служащие определенным стилистическим целям. Лакуны частотно обнаруживаются в лексической структуре современных художественных текстах, характеризуя персонажей и их действия. Ср.:

(1) «*Боже мой, Аля, ты умеешь разговаривать, **нескладеха** моя. Она сама так себя называет – **нескладеха***»³;

(2) «***Тыкался-мыкался**, потом плюнул и закинул ключик в почтовый ящик, как в бездну*»⁴;

(3) «*Неудачно **покосив от армии** в психушке, а после еще и отслужив, я вернулся домой*»⁵;

(4) «*Мама вроде и не против была, но по-доброму сказала, что две собаки – это много, у Шершня был аппетит как у **душары**, а выглядел он как хороший **дембель***»⁶;

(5) «*Никто в коллективе не имеет детей, поэтому все подолгу спят и являются на работу к обеду. У меня дети есть, поэтому, отправив их в детский сад, я уже **в восемь с копейками** бью по клавишам, а к обеду, сдав материал, **сбегаю***»⁷.

Многие аспекты человеческой деятельности не всегда точно фиксируются языковыми средствами. В связи с этим культурные элементы приобретают особую важность в процессе интерпретации художественного текста. Культурные лакуны включают в себя, в том числе, аллюзии на известные произведения. Ср.:

(5) «*Включил комп, снова залез в ссылки по **велемирской истории**. **Ищут пожарные, ищет милиция**... **Всё то же самое, ничего нового***»⁸.

Аллюзии обогащают художественный текст, поскольку порождают смысловую неоднозначность, играют важную прагматическую роль в убеждении читателя принять позиции рассказчика («имплицитного автора»). Можно выделить пять функциональных доменов аллюзии, которые задействуются авторами художественных текстов:

1. интратекстуальный домен: фокусирование читательского внимания;

2. контекстуальный домен: реализация стилистических эффектов, смысловой неоднозначности слов и выражений;

3. метатекстуальный домен: оценка новой информации на фоне существующих культурных ценностей;

4. интерпретационный домен: облегчение когнитивной переработки информации для читателя, стимулирование читателя к постижению авторского текста;

5. интерперсональный домен: установление фатического контакта между автором, рассказчиком и читателем, обнародование авторского мира знаний, верований, ценностей.

В самом широком смысле интратекстуальный домен ассоциируется с выдвиганием актуальной информации с опорой на стилистические средства; контекстуальный домен имеет

непосредственное отношение к анализу авторских импликатур; метатекстуальный домен выявляет особенности кодирования авторской оценки в повествовании рассказчика, интерпретационный домен проливает свет на поддержание коммуникации между автором и читателем при посредничестве рассказчика; интерперсональный домен отражает фатическую связь между участниками художественной коммуникации.

В лексической структуре современного художественного текста лакуна представляет собой лингвокультурный феномен, который способствует декодированию сложных авторских смыслов. Лакуны – это семантический пробел, заполнение которого обеспечивает читателя важной информацией для интерпретации целостного текста.

Язык художественного текста – это не только средство выражения культурных ценностей, но и сам по себе, предстает культурной ценностью. Реализация разноуровневых структур в художественном дискурсе неизбежно предполагает проявление культурной компетенции. Художественный дискурс – это разновидность культурной деятельности. Данная идея поддерживается следующими теоретическими положениями: (А) язык – это (1) общечеловеческая деятельность, реализуемая отдельными авторами (2) как представителями культурных традиций и речевых компетенций, (3) отражающихся на идиодискурсивном уровне художественного повествования; (Б) любое проявление культурной деятельности рассматривается как (1) воплощение специфических знаний и компетенций, (2) являющихся продуктом этой деятельности.

Примечания

¹ Гаврилова Г.Ф. Предложение и текст: системность и функциональность. Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2015. С. 73.

² Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Опыт классификации лакун как один из способов описания национальной специфики культур // Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Теория лингвистических классификаций. М.: Наука, 1987. С. 91–97.

³ Прилепин З. Черная обезьяна. М.: АСТ, 2017. С. 23.

⁴ Там же. С. 35.

⁵ Там же. С. 48.

⁶ Там же. С. 73.

⁷ Там же. С. 82.

⁸ Там же. С. 32.

Kovtunen I.V.,

Rezhuk Z.V.,

Southern Federal University, Russia

LINGUAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF THE CONTEMPORARY LITERARY TEXT STRUCTURE

The lacunae theory is the most recognized conception in contemporary literary text structure analysis. Lacunae are the phenomena which the most consistently indicate that the languages and the cultures differ from each other from the point of view of their cognitive structures. The lacunae theory is used as the theoretical basis for explaining the various lingual and cultural issues in the process of the contemporary literary text interpretation. As a cultural lacuna we also analyze the allusion.

Key words: contemporary literary text lexical structure, linguistic and cultural lacunae, allusions.

**Кожемякова Екатерина Аркадьевна,
Бахтина Светлана Ивановна,
Павлова Татьяна Николаевна,**

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия,
ekozhemyakova@yandex.ru, svetlanabakhtina@yandex.ru, antat12@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Рассматриваются проблемы и перспективы подготовки к профессиональному обучению иностранных студентов на довузовском этапе. Изучение языка специальности расценивается как основа, на которой должно строиться преподавание специальных предметов того или иного направления подготовки. Описываются приемы и принципы формирования учебно-профессиональных компетенций, опирающихся на профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение инофонов, компетенции, профессионально ориентированное обучение, язык специальности.

Обучение иностранных слушателей подготовительных отделений имеет ряд проблем, одной из которых является преподавание специальных предметов. Чаще всего будущие студенты-иностранцы нуждаются в получении дополнительных знаний по тем предметам, которые будут сдавать при поступлении на выбранный факультет, так как их уровень подготовки недостаточен. Однако далеко не всегда они имеют возможность получить эти знания в силу ряда причин. Не секрет, что не во всех вузах подготовительное отделение для иностранных слушателей существует как отдельная структура, поэтому учебная нагрузка по биологии, физике, математике, химии и другим дисциплинам передается на кафедры, преподаватели которых не всегда имеют представление о специфике работы с инофонами. Они не учитывают разницу в программах учебных заведений различных стран, а также то, что слушатели подготовительного отделения в изучении русского языка достигли лишь первого сертификационного (если обучение спецпредметам начинается во втором семестре), а возможно, лишь элементарного уровня, не говоря уже о ситуации, когда учебный план построен так, что специальные дисциплины будущие студенты-иностранцы начинают изучать параллельно с русским языком с нулевого уровня. Преподаватели специальных предметов в результате часто предъявляют завышенные требования к владению иностранцами русским языком и не адаптируют учебный материал с учетом специфики аудитории, например, терминология и специальная лексика не вводятся и не объясняются, записи на доске ведутся неразборчиво, скорость речи не регулируется, лексика не отбирается, задания даются по учебникам для русских студентов. Это приводит к тому, что обучение специальным дисциплинам становится достаточно формальным и неэффективным.

Для преподавания русского языка как иностранного стало аксиомой то, что в качестве предмета обучения «выступает не только русский язык вообще, но и профессионально ориентированная речь на русском языке»¹. Обучение на довузовском этапе также должно проводиться с учетом использования в будущем в практической сфере при овладении той или иной профессией. Для этого слушателям подготовительного отделения необходимы целенаправленные занятия по языку специальности, на которых прежде всего необходимо уделять внимание лексической основе языка специальности – терминам той или иной научной области, единицей представления которого является учебно-научный текст.

Обучение профилирующим предметам, а конкретно химии, на довузовском этапе требует нестандартного подхода к данному процессу. Это связано, прежде всего, с уровнем подготовки обучающихся, различием в системе образования разных стран, языковым барьером. Преподавателю всегда следует помнить, что уровень владения русским языком – фундамент, от которого будет зависеть уровень знаний, которые слушатели подготовительных курсов получают при изучении специальных предметов, ведь большинство из будущих студентов на

данном этапе не владеют русским языком, а только начинают осваивать его. В настоящее время в рамках диверсификации деятельности вузов многие из учебных заведений переходят на обучение иностранцев на английском языке, однако многие иностранные слушатели уже на довузовском этапе решают продолжать дальнейшее обучение на русском языке. Задача преподавателя химии – не столько научить будущих студентов химии, поскольку они изучали данный предмет в своей стране, сколько дать им лексический минимум на русском языке, унифицировать терминологию, сформировать умение говорения, аудирования и письма в рамках конкретных и общих тем по специальности.

Химия – относительно точная наука, поскольку преподаватель может опираться на международную систему единиц (систему СИ), регламентирующую обозначение физических величин. Это облегчает задачу, так как и будущий студент, и учитель могут общаться на одном языке – языке химических символов. В процессе обучения целесообразно использовать такой вид занятий, как лекция, однако восприятие материала на данном этапе обучения будет минимальным. Прежде всего потому, что ученики не смогут записать, а зачастую и понять, услышанное. Наличие мультимедийных средств, схем, таблиц может несколько облегчить задачу лектора.

Практические занятия в данной ситуации более уместны, так как преподаватель может скорректировать терминологические знания учащихся, а последние в результате устной практики, пусть и на элементарном уровне, научатся грамотно выражать свои мысли, давать достойные ответы на вопросы, формулировать законы и делать выводы по проделанной работе. Учитель может организовать урок так, что каждый будет заинтересован в конечном результате, ведь коллективное решение задач по химии подразумевает обсуждение результатов, формулировку выводов, способствует развитию профессиональной речи. Для успешной реализации учебного процесса работу можно дифференцировать: наиболее продвинутые в химической науке получают более сложные упражнения и задания, другие – более легкие. Кроме того, только на практических занятиях слушатели визуально знакомятся с химическими приборами, наблюдают за процессами, о которых слушали на лекциях. В итоге процесс запоминания новых слов и понятий идет гораздо легче, быстрее и проходит безболезненно, поскольку, как показала практика обучения инофонов специальным дисциплинам при подготовке, к примеру, к комплексному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации, «лучшему усвоению материала способствует визуализация и принцип наглядности»².

Большое значение в процессе обучения языку специальности имеет наличие комплексного методического обеспечения, которое может включать в себя различные адаптированные учебные пособия, рабочие тетради, тесты для самоконтроля, справочные материалы, контрольные задания по теории и практике, компьютерный вариант лекций преподавателя. Желательно также использование на уроках химии словаря синонимов, который составляют учащиеся в процессе обучения предмету. Химические явления и процессы в нем записываются на русском языке с переводом на родной. Следует учитывать, что, например, слова *смесь*, *взвесь*, *соединение*, *состав* и др. в русском языке являются синонимами, в родном же языке учащегося иногда они несут разную смысловую нагрузку.

С подобными трудностями сталкиваются студенты и при изучении биологии на русском языке. Часто при переводе специального термина, понятия с русского языка на родной язык обучающегося, особенно на арабский, мы оказываемся в неловкой ситуации, так как переводное слово обозначает порой совсем иное понятие, далекое от биологии. Дело в том, что в русском языке многие биологические понятия состоят из двух корней или двух слов, и мы, носители языка, понимаем их именно благодаря знанию лексических значений составляющих понятия слов. Так, например, русскому понятию из двух слов *головной мозг* соответствует английское *cerebrum*, русскому двенадцатиперстная кишка – английское *duodenum*. И таких примеров много.

Основная трудность, с которой сталкиваются студенты, это произношение русских биологических терминов, которые часто не отличаются краткостью в силу уже названных выше причин. В этом случае преподавателю следует разделить сложное слово на части. Это можно сделать путем деления слова на слоги либо путем деления слова на смысловые части, например: *две/над/ца/ти/перст/на/я* или *двенадцати/перстная*. При этом помогает медленное, четкое проговаривание каждого звука. Кроме названных сложностей, следует упомянуть и о синонимии грамматических конструкций, которая обычно смущает иностранцев и запутывает их при работе с ответами на вопросы по тексту. Например, о составе или расположении предмета можно сказать, используя следующие конструкции: *что состоит из чего/что включает (в себя) что; что расположено где/что располагается где/что находится где/*. Учитывая это, следует отдельно прорабатывать конструкции, которые будут встречаться практически в каждом биологическом тексте независимо от его темы, а затем работать над тем грамматическим материалом, который в каждом тексте будет для студента новым. Такой подход позволяет заложить лексико-грамматическую базу языка специальности.

Не менее важно уделять внимание аудированию специальных текстов. Для начала лучше использовать адаптированные тексты, содержащие только те слова и грамматику, которые уже знакомы студентам. Затем тексты усложняются, дополняются новыми словами и грамматическими конструкциями. Такие тексты хорошо давать для лекционного конспектирования. При этом текст предъявляется студентам два раза: первый раз – чтение для ознакомления с содержанием и звуковым обликом, второй раз – для конспектирования. К концу обучения студенты должны быть в состоянии записывать незнакомый текст при его прочтении в среднем темпе. Помимо восприятия специальных текстов на слух, студенты должны уметь работать с готовым письменным текстом, в частности находить в нем необходимую информацию, составлять вопросы, различные виды планов и осуществлять конспектирование.

Несомненно, обучение не будет эффективным без взаимодействия преподавателей русского языка и специальной дисциплины. Преподаватель специального предмета знает, какую программу должен освоить студент, а преподаватель русского языка как иностранного может облегчить этот процесс. Обучение языку специальности должно быть комплексным.

Отталкиваясь от тематического наполнения специальной дисциплины, преподаватель РКИ составляет лексический минимум языка специальности, включая в него все возможные лексические варианты наполняющих его слов (синонимы), а также антонимы и, кроме того, выстраивает грамматическую базу, на которую ляжет впоследствии лексика. Единство лексики и грамматики является одним из принципов преподавания русского языка как иностранного и языка специальности в частности. Каждое явление языка необходимо изучать в системе, а не обособленно, ведь знания только грамматических форм недостаточно для осуществления успешной коммуникации, но и без знания грамматических нюансов неродного языка невозможно овладеть речевой компетенцией³. От того, насколько грамотно и точно будет выстроена работа по обучению языку специальности, насколько тесно и продуктивно будут взаимодействовать преподаватели русского языка и специальных предметов, обучающие иностранцев на довузовском этапе, зависит эффективность подготовки студентов к обучению профессии на русском языке и их дальнейшие успехи в ее освоении.

Примечания

¹ Новикова М.Л. Профессионально ориентированное обучение РКИ как ведущий фактор формирования учебно-профессиональной компетенции: динамика образовательных целей и задач // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2014. № 3. С. 145–152.

² Александров А.Ю., Петухова М.Е., Симулина И.А., Кожемякова Е.А. Методические аспекты проведения комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ и подготовки к нему (опыт внедрения комплексного экзамена в Чувашской Республике) // Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации: сборник научно-методических материалов Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2015. С. 109–115.

³ Бахтина С.И., Павлова Т.Н. Обучение грамматическим явлениям русского языка как иностранного в условиях начального билингвизма (категория рода) // Вестник Чувашского университета. 2005. № 4. С. 228–232.

**Kozhemyakova E.A.,
Bakhtina S.I.,
Pavlova T.N.,**

Chuvash State University named I.N.Ulianov, Syeboksary, Russia

TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALTY AS THE BASIS OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING IN THE SYSTEM OF RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN PRE-UNIVERSITY STAGE

Discusses the problems and prospects of preparation for professional training of foreign students at pre-university stage. The study of language a specialty is regarded as the basis on which should be built the teaching of special subjects. Describes the methods and principles of formation of educational and professional competences based on profession-oriented teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, professionally oriented training, competency, language of the specialty.

Козлова Ольга Дмитриевна,

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Россия,
Kozlova_O@inbox.ru

ПРОБЛЕМНОЕ СТРАНОВЕДЕНИЕ: ЗА И ПРОТИВ

В статье рассматриваются методические проблемы, связанные с проведением курса Страноведение в системе преподавания РКИ. Страноведение позиционируется как междисциплинарное знание, предполагающее проблемный метод изучения и выступает в качестве одного из возможных инструментов социокультурной адаптации иностранных студентов. Описываются возможные плюсы и минусы проведения курса на довузовском этапе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), страноведение, проблемное страноведение, культурные ценности, довузовский этап обучения, социокультурная адаптация.

Страноведение – понятие такое же плотное, устоявшееся и традиционное, как и неоднозначное, размытое. В гуманитарных науках естественно расхождение во взглядах, поэтому прежде чем рассматривать методические проблемы, связанные с проведением курса Страноведение в системе преподавания РКИ (русский язык как иностранный), необходимо уточнить содержательный компонент термина.

С точки зрения географа или историка, страноведение – это дисциплина, изучающая комплекс знаний о географическом положении и историческом прошлом страны. В контексте обучения РКИ – это страноведение России¹. С точки зрения социолога, понятие страноведения близко понятию культуры и предполагает разговор о разных моделях поведения людей, живущих в разных странах, и технологиях, в которых реализуются определенные общественные предписания – нормы. В свою очередь, с позиции культуролога, страноведение – это система представлений людей разных национальностей о социокультурных координатах, таких как время и пространство, жизнь и смерть, социум и личность и т.п., составляющих основу той картины мира, в какой они пребывают и которую они наполняют особым (культурным) смыслом (лингвокультурология² и лингвокультурная антропология³). Лингвист предпочтет в рамках страноведения разговор об особенностях речевого поведения людей, и будет знакомить слушателей с фактами культуры через изучение языка (лингвострановедение⁴).

Очевидно, что в силу многоаспектности страноведческих знаний (сведения из географии, истории, политики, экономики, языка, представлений бытового и повседневного харак-

тера и т.д.) невозможно выработать единое и непротиворечивое определение термина «страноведение», но можно предложить вариант, близкий культурологическому подходу. Страноведение – это междисциплинарное знание о культуре страны и ее носителях, выражающееся в моделях поведения и комплексе социокультурных представлений. При таком смысловом наполнении содержания понятия комплекс страноведческих знаний на довузовском этапе подготовки выступает как цель постижения, а не только как средство развития интереса к стране изучаемого языка.

Место учебного курса Страноведение в системе изучения РКИ тоже не вполне определено. С одной стороны, сведения о географии и истории, традициях и обычаях страны изучаемого языка активно используются при обучении всем языковым аспектам: грамматика, чтение, письмо, аудирование, говорение. В этом случае страноведческая информация вторична и выступает в качестве декорации основного языкового курса. С другой стороны, включение Страноведения как самостоятельной дисциплины на этапе довузовской подготовки предполагает высокую конкуренцию со стороны как профильных предметов, так и дисциплин «под общим названием «Мир изучаемого языка»: лингвокультурология, лингвокультурная антропология, регионоведение и т.д. Вне зависимости от названия, все эти курсы направлены на создание образа страны изучаемого языка, а следовательно, позиционируются как междисциплинарное знание и предполагают включение иностранных учащихся в иную лингво- и социокультурную картину мира, частичное или полное принятие иных социокультурных координат.

Существуют разные стратегии преподавания страноведения.

1. Исторический подход, или историческое страноведение. Предполагает последовательный рассказ о географическом положении страны изучаемого языка, о климате и ландшафте, о климатических условиях, об основных исторических событиях и личностях, внесших серьезный вклад в становление и развитие страны. Этот метод можно считать описательным, и на этапе довузовской подготовки он предполагает работу с новой лексикой, изучающее чтение – чтение текстов по заданной теме, аудирование монологической и диалогической речи на материале просмотренных фрагментов кинофильмов⁵.

Эта стратегия методически оправдана, поскольку на этапе довузовской подготовки курс рассчитан на слушателей базового уровня (ТБУ), чей лексический запас составляет примерно 1300 единиц. В этом случае, как показывает опыт проведения курса страноведения на подготовительном факультете Пермского национального исследовательского политехнического университета, студент, работая с новой лексикой и выполняя задания на качество понимания текстов, приобретает новые знания страноведческого характера. Но расширение страноведческой компетенции не предполагает формирования коммуникативных возможностей иностранных студентов, так как при этом студент играет роль ведомого, а преподаватель – ведущего, что предполагает со стороны слушателя невысокую степень мотивации и заинтересованности в получении знаний. Кроме того, позиция стороннего наблюдателя и сосредоточенность на новой лексике и информации не позволяет преодолеть дистанцию между своей и чужой культурой, что негативно скажется уже на первых курсах вузовского обучения в ходе изучения предметов гуманитарного цикла. Большую сложность на первых курсах, по признанию иностранных студентов, представляют такие предметы, как история, философия или социология.

2. Аналитический подход, или проблемное страноведение. Развитие и функционирование общества, быстро меняющаяся социокультурная ситуация, связанная с рождением новых вызовов и конфликтов в различных сферах жизни, требует в определенном смысле сокращения дистанции, существующей между изучаемым страноведческим материалом – предметом познания – и слушателем. Иными словами, проблемное страноведение использует аналитические методы, позволяющие иностранным студентам стать активными участниками образовательного процесса. Вместо чтения и пересказа текстов, тестовых упражнений на запоминание актуальной лексики по теме можно использовать любую заранее смоделированную

или спонтанно возникшую ситуацию, которая побудит слушателя к диалогу. Важно вызвать интерес к поставленной проблеме и предложить несколько вариантов ее решения.

Удачным примером начала разговора об основах изучаемой социокультурной картины мира может стать известная притча о пустой банке, постепенно заполняемой камнями – самыми важными вещами в жизни. Речь идет о культурных ценностях, понимаемых как жизненные ориентиры, побуждающие человека или группу людей к тем или иным поступкам; общепринятые представления относительно целей, к которым следует стремиться. Ценности или значимости определяют содержание социокультурной картины мира, в которой пребывает человек. Из предложенного перечня культурных ценностей: семья, религия, образование, профессия, политика, экономика, мораль – слушатели выберут те, что диктует их культурная традиция. При составлении ценностной иерархии у студентов из мусульманских стран на первом месте ожидаемо находится религия, у китайских студентов – деньги и образование, у слушателей из Западной Европы – образование и карьера. Задача составить свою ценностную иерархию служит отправной точкой дискуссии на заданную тему. Например, в рамках проблемного страноведения по теме «Образование в России» можно предложить целый ряд вопросов, которые активизируют выработку самостоятельного суждения и побудят студента к высказыванию:

1. Какое образование лучше: классическое или с применением инновационных технологий? Платное или бесплатное?
2. Почему иностранцы приезжают учиться в Россию?
3. Какое место занимает образование в ценностной иерархии русских? Почему вы так думаете?
4. Согласны ли вы со стереотипным утверждением: «Россия – самая читающая страна в мире»?
5. Будете ли вы вкладывать деньги в образование своих детей? Должны ли получать образование все дети, независимо от пола?
6. Образованные люди – это счастливые люди?
7. Образованные люди – это свободные люди?

Дискуссии на занятиях по страноведению в рамках изучения РКИ не вписываются в формат классической дискуссии с обязательными аргументами, авторитетными высказываниями, контрдоводами. Но можно сформулировать на уровне проблемы вопросы, которые активизируют такие когнитивные процессы, как абстрактное мышление, рефлексивное мышление, воображение, и приводят к личностному интеллектуальному росту, снятию коммуникативных барьеров, поискам разнообразных языковых средств для выражения своих мыслей.

В этом случае курс страноведения является для иностранных слушателей на довузовском этапе подготовки занятием повышенной сложности. И в этом заключаются его достоинства и недостатки. Во-первых, курс предполагает смену образовательной парадигмы: монолог преподавателя заменяется диалогом или полилогом. Во-вторых, стереотипные представления, заимствованные из СМИ и не подкрепленные собственным жизненным опытом, вступают в противоречие с практикой повседневной жизни, наблюдаемой воочию. В-третьих, удачно сформулированный вопрос и актуальная проблема, предлагающие широкий диапазон возможных решений, побуждают студентов к социальной рефлексии, к попытке самостоятельного размышления над миром человека своей и чужой культуры и снимают психологические зажимы, связанные с языковым минимумом.

Достойные примеры для обсуждения в рамках курса проблемного страноведения можно взять из текстов современной художественной литературы и киноиндустрии. Чжуан, героиня книги китайского автора Го Сяолу⁶ или американский журналист Алекс Уилсон, герой отечественного сериала «Как я стал русским»⁷ изучают не столько грамматические азы нового для себя языка, сколько пытаются осмыслить иные модели поведения и базовые понятия чужой социокультурной картины мира, то есть находятся в рамках страноведческой парадигмы. Например, началом дискуссии на тему «Россия глазами иностранца» может стать не-

большой фрагмент фильма режиссера К.Статского и вопросы, сформулированные героем сериала:

1. Если «Америка – страна возможностей», то Россия – это ... ?

2. Почему русские не улыбаются, и что означает для русских людей улыбка?

3. Почему русские люди не видят грани между личным и общественным, и что означает для русских понятие «коллективизм»?

4. Почему русские так часто используют в своей речи идиомы, и что означает фраза «на всякий пожарный»?

5. Какие забавные ситуации, показанные в фильме, вы наблюдали сами, живя в России?

А пример китайки, приехавшей изучать английский в Великобританию, весьма импонирует китайским студентам, которые тоже пытаются в рамках иной социокультурной картины мира ответить на поставленные в книге вопросы:

1. Для китайца коллективное важнее индивидуального. А для русских?

2. Для китайца семья важнее личной жизни. А для русских?

3. Для китайца статус мужчины важнее статуса женщины. А для русских?

Работая в парадигме проблемного страноведения, прежде всего надо обращать внимание на выбор актуальных тем, который определяют возраст слушателей, моноэтничность или полиэтничность студенческой группы, языковые возможности слушателей (от ТБУ до ТРКИ 1). Личная жизнь и семья, религия и свобода человека, политика и повседневная жизнь, образование и стандарты мышления, демонстрация тела (европейская и русская культура) или его декорированность (исламская традиция) – вот некоторые темы, которые, как показывает практика, являются наиболее привлекательными для рефлексии в курсе проблемного страноведения.

Использование в курсе Страноведение аналитического подхода, эффективных методов побуждения студентов к высказыванию, в том числе игровых технологий, дискуссий на выбранные актуальные темы, связанных с неоднозначностью решений и диктуемых основными координатами изучаемой социокультурной картины мира, обеспечивают студентам довузовского этапа обучения более комфортное вхождение в образовательный процесс. Помогают адаптации к культуре и ценностным ориентирам страны изучаемого языка.

Примечания

¹ *Акименко Н.А.* Тесты по страноведению России для стажеров и слушателей факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан. Ч. 3. Элиста, Калмыцкий государственный университет, 2013. 23 с.

² *Маслова Е.В., Чернобродова Ю.О.* Лингвокультурологический подход в решении коммуникативных, образовательных и воспитательных задач в процессе довузовской подготовки иностранных граждан // *Лингвистика. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2013. № 6 (2). С. 154–156.

³ *Миллер Л.В.* Лингвокультурная антропология и национальная художественная картина мира (лингвометодический аспект) // *Русский язык в современном Китае: сб. науч.-метод. ст. V Междунар. науч.практ. конф. / Забайкал. гос. ун-т; отв. ред. А.Е. Горковенко. Чита: ЗабГУ, 2017. С. 77.*

⁴ *Сенаторова О.А.* Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в региональном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., РУДН, 2003 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-lingvostranovedcheskiy-aspekt-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-regionalnom-vuze> (дата обращения: 04.09.2017).

⁵ См.: *Козлова О.Д., Соболева О.В.* Пермь и пермяки. Пермь: изд-во Перм. нац. иссл. политехн. ун-та. 2011. 128 с.; *Козлова О.Д., Шишкина Л.П.* Пермский гид. Пермь: изд-во. Перм. нац. иссл. политехн. ун-та. 2013. 103 с.

⁶ *Го Сяолу.* Краткий китайско-английский словарь любовников / пер. с англ. М. Шарова. М.: Изд-во Ольги Морозовой, 2008. 360 с.

⁷ *Статский К.* Как я стал русским. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLbN15dA4eN5D99Bjh347I8P5ZAFcYkzNY> (дата обращения: 07.08.2017).

THE TRICKY COUNTRY STUDIES COURSE: PROS AND CONS

The article examines methodical problems arising from The Country Studies course within the RFL teaching system. The Country Studies represent as an interdisciplinary knowledge involving the problem educational method and act as one of available tools for cultural and social orientation of foreign students. The potential strengths and weaknesses of the pre-University course training are described.

Key words: Russian as a foreign language (RFL), country studies, tricky country studies, cultural values, cultural and social orientation, pre-University training.

Кондрашова Наталия Владимировна,
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий,
механики и оптики (Университет ИТМО), Россия,
nvkondrashova@corp.ifmo.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Видеоматериалы являются необходимым средством обучения языку специальности на довузовском этапе. Они позволяют создать на занятии по русскому языку ситуацию изучения предметов профессионального цикла и тем самым подготовить студента к пониманию специальных дисциплин. Видеоматериалы обладают массой преимуществ: они облегчают семантизацию терминов, стимулируют развитие навыков аудирования научной речи, служат содержательной опорой при составлении устных и письменных текстов. При этом практикуется не только просмотр готовых видеороликов и дальнейшая работа с ними, но и создание студентами собственных роликов на специальные темы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), иностранные студенты, довузовский этап, видеоматериалы, язык специальности, профессионально-коммуникативная компетенция.

Как известно, целью преподавателей РКИ на подготовительных факультетах и отделениях российских вузов является подготовка иностранных студентов к получению образования на русском языке, т.е. формирование у них профессионально-коммуникативной компетенции, достаточной для понимания общеобразовательных дисциплин и дисциплин профессионального цикла. В связи с этим преподавание языка будущей специальности становится необходимым компонентом всего процесса обучения студентов-иностранцев русскому языку на довузовском этапе.

При обучении языку специальности одной из задач преподавателя становится моделирование будущей учебной среды. В этом русисту, который не знаком с выбранной студентом-иностранцем профессией, помогают видеоматериалы по данной тематике.

Сочетание слухового и зрительного каналов является естественным для человека способом восприятия информации, поэтому использование видеоматериалов в обучении полностью оправданно. Однако имеются и научные данные, подтверждающие эффективность применения этих средств. «Как известно, человек, слушая, запоминает 15% речевой информации. При визуальном восприятии усваивается 25% того, что он увидел, а когда человек слушает и одновременно смотрит, то в памяти его остается примерно 65% информации. Эффективность кино объясняется тем, что в процесс восприятия, кроме органов слуха, вовлечены органы зрения, через которые человек получает основную долю информации. Таким образом, киноматериал способствует более интенсивному запоминанию: он дает обучающемуся одновременно речевую и визуальную информацию и оказывает к тому же эмоциональное воздействие»¹. К прочим плюсам видеоматериалов относят их «доступность, удобство использования, информативность, универсальность, разнообразность тематик»².

Доступность видеоматериалов объясняется их наличием в сети Интернет в открытом доступе. В частности, мы широко используем обучающие ролики по физике и информатике,

размещённые на видеохостинге YouTube. Они предназначены для обучения не русскому языку, а проблемам названных наук, поэтому знакомят учащихся с живой неадаптированной речью и с реальным поведением носителей русского языка в разных ситуациях профессионального общения.

В обучении используются видеоматериалы разной продолжительности, однако на занятиях по языку специальности на подготовительном отделении наиболее эффективными представляются короткие (в пределах 5–7 минут) завершённые фильмы. Это объясняется их «обозримостью»: короткие фильмы содержат одну сюжетную линию (например, описывают один эксперимент, объясняют один закон физики), этот сюжет нетрудно удержать в памяти и затем воспроизвести. Благодаря небольшой продолжительности их легко «встроить» в ход занятия и можно использовать на разных его этапах.

Методическую работу с видеоматериалами традиционно делят на три этапа: подготовительный, текстовый (демонстрационный) и послетекстовый (последемонстрационный)³. Мы же считаем, что методика работы с видеоматериалами по языку специальности зависит от этапа занятия и, соответственно, от цели их использования. Так, мы применяем короткие фильмы и для введения новой темы, объяснения нового лексического материала, и, наоборот, для закрепления изученного лексико-грамматического материала, а также для формирования навыков разных видов речевой деятельности: аудирования, говорения, письма. Такая многомерность использования видео объясняется тем, что «аудиовизуальные средства в процессе преподавания РКИ могут выступать одновременно и предметом, и средством, и средой обучения».⁴

Выступая в качестве среды обучения, фильм позволяет смоделировать ту учебную среду, которая будет окружать выпускника подготовительного отделения при его дальнейшем обучении на основном этапе. В этом видеofilm на темы будущей профессии служат незаменимым подспорьем преподавателю-русисту, который, как уже было сказано выше, не является специалистом в других предметных областях и не имеет даже технической возможности самостоятельно создать на своих занятиях ситуации занятий по профильным предметам. Например, привлечение видеofilmа, иллюстрирующего действие законов физики, погружает студентов в атмосферу физической лаборатории.

В качестве средства обучения иностранцев русскому языку фильмы являются одним из лучших средств семантизации терминов, позволяя предельно точно объяснить их значение без помощи описания (что подчас сделать нелегко) и словарей. Сам фильм играет роль своего рода аудиовизуального терминологического словаря. Наличие видеоряда обеспечивает правильное и быстрое понимание текста фильма всеми студентами, а также способствует более глубокому сохранению новой лексики в памяти. Кроме того, обучающие видеоматериалы несут новую внеязыковую, предметную информацию. Это очень мотивирует студентов к работе с ними, а преподавателю РКИ позволяет добиться нескольких целей: не только формировать профессионально-коммуникативную компетенцию, но и способствовать формированию непосредственно профессиональной компетенции будущего выпускника вуза.

В качестве предмета (цели) обучения видеоматериалы помогают совершенствовать навыки различных видов речевой деятельности: аудирования специальных текстов, говорения и письма на языке специальности, что чрезвычайно важно для понимания и записи лекций, а также для участия в практических семинарах при дальнейшем обучении студента на основном этапе. Методика работы с фильмом по специальности в этом случае складывается из нескольких этапов:

1. Предпросмотровый этап. Цель – подготовить студентов к просмотру видео, т.е. снять предполагаемые лексико-грамматические трудности. Это может быть сделано путём чтения тематически сходного текста, т.е. работа с видеоматериалами опосредованно вносит вклад и в развитие навыков чтения. Так, перед просмотром фильмов по физике мы предлагаем учащимся прочитать и проанализировать тексты из учебника Т.Е. Аросевой и др. «Научный

стиль речи: технический профиль»⁵. Новый лексико-грамматический материал этих текстов отрабатывается в ходе выполнения послетекстовых языковых упражнений.

2. Просмотровый этап. На этом этапе предьявляется фильм. Цель этапа – формирование навыков аудирования специального текста. Работа с ним является комплексной и состоит из следующих шагов:

1) Первый просмотр целого фильма с установкой понять общее содержание текста фильма и ответить на самые общие вопросы по теме фильма («О какой проблеме рассказывает автор фильма?» и т.п.). Значение этого подэтапа чрезвычайно велико. Как известно, «обработка информации при восприятии любого объекта идет от общего к частному. Сначала появляется общее впечатление от объекта, затем при необходимости происходит анализ его составляющих»⁶. Короткий учебный фильм как объект восприятия является законченным целостным продуктом речемыслительной деятельности, поэтому для адекватного понимания моделируемой учебно-профессиональной ситуации необходимо сначала предьявить его целиком. Именно этот сложившийся первичный образ текста фильма будет определять дальнейшую работу по формированию навыков устного и письменного общения на языке специальности.

2) Поэтапный просмотр эпизодов фильма. На этом подэтапе преподаватель проверяет точность понимания и степень полноты извлечённой из звучащего текста информации. Здесь мы «расчлняем» полученный первичный смысловой образ текста на элементы смысла. При этом предлагаются репродуктивные упражнения, например:

– просмотр с целью извлечения необходимой информации и ответы на соответствующие вопросы («Кому принадлежат термины “положительно заряженный” и “отрицательно заряженный?”», «Назовите открытия Генри Кавендиша» и т.п.);

– озвучивание видеоряда, демонстрируемого без звука;

– составление субтитров к эпизодам текста;

– заполнение пропусков в опорном тексте;

– выбор предложений, соответствующих / не соответствующих содержанию фрагмента;

– пересказ услышанного материала с опорой на кадры фильма.

3) Повторное предьявление целого фильма. Цель этого подэтапа – завершение формирования смыслового образа текста фильма с учётом проведённой на предыдущем подэтапе коррекции его первичного понимания. Здесь предлагаются частично-продуктивные речевые упражнения, например:

– восстановление «рассыпавшегося» текста («Поставьте предложения из текста фильма в правильном порядке»);

– составление плана текста с последующим развернутым и, наоборот, кратким изложением всего сюжета фильма;

– формирование списка ключевых слов с последующим его развёртыванием в устный или письменный текст;

– пересказ общего содержания текста фильма с добавлением собственного мнения (оценка материала фильма с точки зрения его новизны, актуальности, трудности для студента; выражение согласия / несогласия с позицией автора фильма; добавление известных студенту дополнительных фактов по затронутой в фильме теме).

Эти упражнения знакомят учащихся с приёмами структурирования информации, выделения главной и второстепенной информации текста, с приёмами компрессии и декомпрессии текста, с моделями порождения текстов разных речевых жанров (план, конспект, реферат, аннотация) и разных видов (описание, повествование, рассуждение).

3. Послепросмотровый этап. Цель этого этапа – самостоятельное творческое применение материала фильма в учебном общении. Здесь мы предлагаем продуктивные речевые упражнения, позволяющие перейти к продуктивным видам речевой деятельности – письму и говорению:

– преобразование монологического текста фильма в диалогический. Это может быть ролевая игра: имитация разговора преподавателя и студента на темы, заявленные в фильме. Здесь возможно высказывание своей точки зрения по научно-профессиональным проблемам, поднятым в фильме, с привлечением элементов аргументации;

– обсуждение проблем фильма в парах / группах с привлечением формул запроса информации, аргументации, согласия/несогласия, доказательства;

– преобразование описательного или повествовательного аудиотекста фильма в письменный текст-инструкцию (например, инструкцию по проведению физических опытов и т.п.); составление алгоритма работы с компьютерной программой. Здесь происходит трансформация грамматических конструкций, звучащих в тексте фильма, в императивные конструкции;

– проектные задания: запись собственного видеofilmа по теме просмотренного фильма. Здесь возможно предложение собственного решения затронутой проблемы.

Запись видеofilmа на темы будущих профильных дисциплин является чрезвычайно эффективным видом самостоятельной деятельности студентов. Самостоятельно моделируя ситуацию будущей учёбы на основном этапе, студенты полностью погружаются в эту атмосферу, получают возможность «прочувствовать» её. А изготовление собственного речевого продукта развивает устную речь во всём комплексе её фонетических, лексических, грамматических и смысловых аспектов. Просмотр записи позволяет студентам взглянуть на себя со стороны и оценить свою речь и невербальное поведение. Преподавателю легче показать учащимся допущенные ими ошибки с помощью этого учебного фильма, нежели воспроизводить их по памяти. Коррекция ошибок также проходит в этом случае продуктивнее, т.к. студент может сравнить исходный и отредактированный вариант и проследить свой прогресс.

Итак, использование видеоматериалов позволяет существенно оптимизировать обучение языку специальности на довузовском этапе: оно помогает моделировать будущую учебную среду, тем самым закладывая основы формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов; открывает широкие возможности развития навыков всех видов речевой деятельности; способствует повышению мотивации к изучению русского языка.

Примечания

¹ Константинова О.В., Муравьева А.А. Фильм как средство формирования языковых и коммуникативно-речевых компетенций иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2017. № 1. С. 234.

² Басова М.В. Использование видеоматериалов на занятиях РКИ со студентами-иностранцами уровня В1-В2 // Языки. Культуры. Перевод: Российское кино: вчера, сегодня, завтра: материалы V Международного научно-практического форума. М.: МАКС Пресс, 2017. С. 23.

³ Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 3. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/71PVN314.pdf> (дата обращения: 07.08.2017). С. 3.

⁴ Воробьёва Г.В., Батурина Л.А. Язык кино в обучении иностранцев русской речи // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 165.

⁵ Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Научный стиль речи: технический профиль: Пособие по русскому языку для иностранных студентов. М.: Русский язык. Курсы. 2015. 312 с.

⁶ Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека / под ред. А.А. Залевской. Тверь: Твер. гос. ун-т. 1999. С. 25.

THE USE OF VIDEOS IN TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AS PART OF UNIVERSITY PREPARATORY LANGUAGE COURSES

Videos are an important tool for teaching foreign students language related to their chosen specific discipline during preparatory language courses. During a Russian language lesson, films help to create a professional subjects study situation while also preparing students to understand specific disciplines. Videos have many advantages: they make it easy to understand specific terminology, stimulate development of academic listening skills, and serve as a meaningful support in the preparation of oral and written texts. Not only are videos viewed and further work done with them, but students also create their own videos on special topics.

Key words: Russian as a foreign language (RFL), foreign students, preparatory stage, videos, language for specific purposes, professionally-communicative competence.

Копылова Полина Александровна,
Российский университет дружбы народов, Россия,
kpafiles@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ КАК СРЕДСТВА ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

В статье говорится о проблемах, связанных с обучением иностранных граждан на начальном этапе подготовки. Опираясь на опыт работы на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН, предлагаются пути, формы и средства интенсификации этого процесса.

Ключевые слова: язык-посредник, интерференция, учебный процесс, сопоставительные материалы, интенсификация учебного процесса.

На этапе предвузовской подготовки возникает необходимость значительной интенсификации учебного процесса, использования новых методов обучения. Остановимся на одном из средств *интенсификации* процесса обучения – использовании *сопоставительных методов при обучении РКИ*.

Сторонники сознательного сопоставительного метода считают, что для усвоения языкового материала перевод является неопенимым средством. Многие языковые явления можно усвоить, прибегая к сопоставлению внутри изучаемого языка. Некоторые явления можно понять только в сопоставлении с родным языком.

При говорении на иностранном языке учащийся испытывает двойные трудности: он должен думать о содержании и форме, т.е. о том, что сказать и как это выразить. Для языковой задачи у него могут быть нужные слова и конструкции. Преподаватель всегда дает образцы правильной речи, необходимые для создания чувства языка. Но чувство языка складывается из знания, как нужно и можно, с одной стороны, и как нельзя, с другой стороны, выразить свою мысль.

Преподаватели РКИ часто встречают в речи иностранных студентов разного рода нарушения языковых норм. Одной из главных причин такого рода нарушений является давление языковой системы. Иностранец пытается подстроить русский язык под систему своего родного языка или языка-посредника.

Влияние родного языка на изучаемый может быть, как положительным (например, перенос умения читать на родном языке), так и отрицательным (формы слово- и формообразования на родном языке переносятся на изучаемый язык, что является причиной ошибок). По-

ложительный перенос получил название «*транспозиция*», а отрицательный – «*интерференция*»¹.

Задачей преподавателя РКИ заключается в использовании положительного переноса из родного языка учащихся на русский и предотвращение ошибок, вызванных отрицательным переносом. В контрастивной лингвистике изучаются сходства и различия изучаемого языка с родным на всех уровнях языковой системы. Таким образом, учет родного языка учащегося является неотъемлемой частью методики при обучении студентов РКИ.

Родной язык учащихся при формировании групп практически не учитывается. В связи с этим национально ориентированные учебники и пособия в настоящее время используются мало. Объединение в одной группе учащихся с одним языком-посредником в настоящее время практически невозможно. Поэтому перед преподавателями русистами стоит задача *интенсифицировать учебный процесс* и помочь студентам преодолеть языковую интерференцию.

Использование сопоставительных материалов позволяет лучше понять структуру сравниваемых явлений, выделить трудности фонетического, грамматического и лексического характера, прогнозировать интерференцию, облегчить процесс вхождения в изучаемый язык, снять психологические трудности при изучении иностранного языка. В решении этих проблем большую помощь на начальном и среднем этапе оказывает использование «Программы-справочника по русскому языку для лиц, говорящих по-английски»² и «Программы-справочника по русскому языку как иностранному с комментарием на китайском языке»³. Учебный материал в программах-справочниках представлен в виде таблиц и комментария к ним на английском и китайском языках. Таблицы состоят из презентуемой формы, способа ее образования и употребления в речи. Таблицы обобщают грамматические явления и дают студенту возможность определить поэлементно всю систему и увидеть ее в обобщенном виде. Презентация учебного материала способствует знакомству и изучению языкового и речевого материала, возвращению к ранее усвоенному материалу, что ведет к его произвольному запоминанию.

«Программы-справочники» включают в себя следующие разделы: фонетику, интонацию, морфологию, структурные схемы простого и сложного предложения, словарь из 400 глаголов.

Средством *интенсификации учебного процесса* также является чтение обзорных лекций на иностранных языках о системе русского языка в сопоставлении с родным языком (языком-посредником) иностранных студентов. Лекции предназначены для преподавателей РКИ и иностранных студентов начального этапа обучения. В них описываются основные явления русской фонетики и грамматики, представляющие трудности для иностранцев в сопоставлении с их родным языком. Для студентов становятся очевидными сходства, различия и частичные совпадения в системе двух языков.

На некоторых примерах из лекции для *испаноговорящих* студентов⁴ покажем, как помочь студентам преодолеть трудности отрицательного переноса и как использовать положительный перенос из родного языка на русский.

При изучении фонетики обращаем внимание на трудные моменты, характерные для испаноговорящих. Это, например, различие звуков [б] и [в] в начале слова и в интервокальной позиции.

База (base) – **Ваза** (florero); **Забить** (clavar) – **Завить** (ondular); **Я был** в театре (Estuve en el teatro) – **Я выл** в театре (Aullaba en el teatro)

Последний пример показывает, что смешение звуков [б] и [в] изменяет не только смысл слова, но и всего предложения. Обычно студенты воспринимают этот пример с юмором, полагая, что иногда можно выть в театре, если спектакль скучный.

Фонологическая система русского языка характеризуется наличием противопоставления друг другу твердых (duras) и мягких (blandas), а также глухих (sordas) и звонких (sonoras) согласных. Их смешение может изменить смысл слов.

Угол (ángulo) – Уголь (carbón); Зуб (diente) – Суп (sopa); Рад (estoy alegre) – Ряд (fila)

Такая особенность русского языка, как редукция гласных отсутствует в испанском языке (это трудно для испаноговорящих, так как в испанском языке **o** – это всегда [o], **e** – это всегда [e] и т.д.)

крокоди'л [кр'к\ди'л] – cocodrilo; река' [рика'] – río

Нужно показать студентам, что часто совершенно разные по смыслу слова пишутся одинаково и различия только в ударении (стои'т – сто'ит). Здесь интересен следующий пример:

Когда я плачу', я пла'чу.

Обращаем также внимание на интонационные конструкции, которые помогают понять смысл русской фразы (сравнение ИК-1 и ИК-3).

Как в испанском языке, так и в русском языке все слова делятся на самостоятельные и служебные части речи. В лекции дается сопоставление с каждой частью речи.

В части лекции, посвященной грамматическому строю русского языка, необходимо остановиться на согласовании между существительным и прилагательным в роде и числе, указывая, что аналогичное согласование существует и в испанском языке.

Muchacho bonito – Красивый мальчик; Muchacha bonita – Красивая девочка

Согласование в падеже требует отдельного объяснения (Я вижу красивого мальчика и красивую девочку).

Для снятия интерференции при определении рода существительных испаноговорящие студенты должны помнить, что не всегда грамматический род русских и соответствующих им испанских существительных совпадает.

Урок (м.р.) – Lección (fem.); Стол (м.р.) – Mesa (fem.); Книга (ж.р.) – Libro (masc.)

При объяснении категории рода наибольшую трудность для иностранцев представляют существительные, оканчивающиеся на -Ь. Так как нет формальных критериев определения рода таких существительных (словарь, тетрадь, модель, площадь и т.д.) их надо записывать в словарь, указывать род и запоминать. Некоторые преподаватели КРЯ №1 (технический профиль) отдельно выписывают слова, оканчивающиеся на -Ь, которые относятся к научному стилю речи, например:

М.р. он: корень, циркуль, модуль, ноль и т.д.

Ж.р. она: степень, ртуть, смесь, дробь и т.д.

В соответствии с синтаксической функцией, слова в русском языке склоняются, т.е. изменяются по падежам, а предлоги управляют формой слова, с которым сочетаются. Это отличается от испанского языка, где отношения между словами в предложении выражаются с помощью предлогов.

Это мой друг. Я вижу друга. Я был в театре с другом.

Es mi **amigo**. Veo **a** mi **amigo**. Estuve en el teatro **con** mi **amigo**

Если сравнить формы выделенных слов в русских примерах, то увидим, что они разные, потому что зависят от рода существительного и от его синтаксической функции.

Много интересных моментов дает сопоставление русских и испанских местоимений, так как в русском языке, как и в испанском, имеются все разряды местоимений (личные, притяжательные, указательные и др.). Необходимо отметить типичную ошибку при использовании личных местоимений испаноговорящими. В русском языке в отличие от испанского употребление личного местоимения в роли субъекта является почти всегда обязательным.

Я приехал из Аргентины – (Yo) llegué de Argentina;

Это мой друг – Es mi amigo. **Он** приехал из Эквадора – (El) llegó de Ecuador

Виды глагола являются трудной темой русской грамматики для объяснения испаноговорящим студентам, так как эта грамматическая категория отсутствует в испанском языке. И на уроках русского языка преподавателю потребуется немало времени для объяснения значений несовершенного и совершенного видов глагола. В русско-испанском словаре глаголы *читать* и *прочитать* будут иметь один перевод – *leer*, но, как известно, эти глаголы отли-

чаются друг от друга. Нужно объяснить, что система испанских времен не эквивалентна видо-временной системе русского языка. Особое внимание следует обратить на объяснение глаголов движения. Например, в испанском языке глагол *ir* соответствует четырем русским глаголам движения: *идти, ехать, ходить, ездить*.

Я **иду** в магазин – **Voy** a la tienda; Я **еду** в центр – **Voy** al centro; Летом я **езжу** на море – En verano **voy** al mar; Я **хожу** в университет каждый день – **Voy** a la universidad cada día

Некоторые русские глаголы движения с префиксами переводятся на испанский язык разными лексемами. Например: прийти – Llegar, venir; уйти – irse; войти – entrar; выйти – salir. Студенту необходимо запомнить различные значения всех бесприставочных глаголов и глаголов движения с префиксами, чтобы правильно их употреблять. Это вызывает большие трудности в изучении таких глаголов у испаноговорящих студентов и требует кропотливой работы преподавателя.

В русском языке, как и в испанском, есть количественные числительные (numerales cardinales), порядковые числительные (numerales ordinales) и дроби (fracciones). И в русском, и в испанском языках числитель простой дроби выражается количественным числительным, а знаменатель – порядковым. В методическом пособии по НСР «Математика. Вводно-предметный курс для иностранных студентов подготовительных факультетов»⁵ эта информация дана в простой и наглядной форме:

a это дробь (ж.р.)

b

a – это **количественное числительное (к.ч.)** – uno, dos...

b – это **порядковое числительное (п.ч.)** – primero, segundo...

a = 1 (к.ч.)
b (п.ч. → -ая)

1 одна
2 вторая

1 одна
5 пятая

a > 1 (к.ч.)
b (п.ч. → -ых)

2 две
5 пятых

4 четыре
9 девярых

Считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что обзорные лекции о системе русского языка в сопоставлении с родным языком учащихся (языком-посредником) читаются преподавателями кафедры русского языка №1 РУДН на иностранных языках. Перечень примеров мог бы быть продолжен, но даже приведенные доказывают важность структурного сопоставления языков и позволяют преподавателю интенсифицировать учебный процесс. Как справедливо отмечал А.Н. Щукин: «На занятиях следует проводить не прямое и последовательное сопоставление двух языков, а выделение наиболее трудных для учащихся явлений, вызывающих интерференцию и затрудняющих практическое пользование языком»⁶.

Примечания

¹ Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2003. С. 29.

² Соболева Н.И., Иванова А.С., Крылова Н.Ю., Пушкова Н.П. и др. Программа-справочник по русскому языку для лиц, говорящих по-английски. М.: РУДН, 2002.

³ Соболева Н.И., Иванова А.С., Крылова Н.Ю., Пушкова Н.П. и др. Программа-справочник по русскому языку как иностранному с комментарием на китайском языке. М.: РУДН, 2005.

⁴ Будильцева М.Б. Лекция о системе русского языка в сопоставлении с испанским языком для преподавателей и студентов подготовительного факультета. М.: Изд-во РУДН, 1997.

⁵ Копылова П.А., Соколова Л.И. Математика: Методическое пособие по научному стилю речи. Вводно-предметный курс для иностранных студентов подготовительных факультетов. М.: РУДН, 2007.

⁶ Щукин А.Н. История методов обучения глазами очевидца // Профессионально-педагогический традиции в преподавании РКИ. Язык-речь-специальность: материалы международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». М.: Изд-во РУДН, 2005. Ч. 1. С. 407–419.

USING COMPARATIVE METHODS IN EDUCATION RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS WAYS OF INTENSIFICATION OF EDUCATIONAL PROCESS (INITIAL STAGE OF LEARNING)

The problems are discussed in the article, connected with learning of foreign citizens in the initial stage of learning. Relying on the experience of the work in the department of the Faculty of Russian language and General Education Disciplines at RUDN University, the author proposes ways and forms of the intensification of these processes.

Keywords: intermediate language, interference, educational process, comparative materials, intensification of the educational process.

Копытько Светлана Васильевна,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
г. Хабаровск, Россия,
svkop50@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена проблеме академической адаптации иностранных студентов в российском неязыковом вузе. Рассматриваются методические приемы, направленные на формирование навыков конспектирования лекций (аудируемого научного текста). Представляется система упражнений, используемых автором в практике преподавания русского языка как иностранного в группах довузовской подготовки.

Ключевые слова: академическая адаптация, конспектирование, конспектирование лекций, аудирование, анализ иноязычной речи, отбор поступившей информации, переформулирование информации с целью фиксации, письменная фиксация отобранной информации

Перед иностранными гражданами, изучающими русский язык на подготовительном этапе с целью получения профессионального образования в российском нелингвистическом вузе, стоит задача овладения языком, прежде всего для осуществления коммуникации в учебно-научной и профессиональной сферах общения. Студент-иностранец должен уметь адекватно воспринимать на слух и записывать информацию на лекционных и практических занятиях, быстро прочесть, понять научный текст по проблемам избранной им специальности и воспроизвести его содержание в устной или письменной формах. Тексты, с которыми встречаются иностранные студенты на занятиях, как по общенаучным, так и по специальным дисциплинам, представляют собой образцы научного стиля речи и в силу специфики жанра представляют определенную трудность для обучающихся.

Цель настоящей публикации – определить пути решения одной из важных проблем академической адаптации иностранных студентов, профессионализирующихся в российском вузе, – обучения конспектированию. «Под конспектированием мы понимаем процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или аудируемого текста; процесс, результатом которого является запись, позволяющая ее автору (конспектирующему студенту) немедленно или через некоторый срок с необходимой полнотой восстановить полученную информацию»¹. Данная проблема актуальна, поскольку с первых дней обучения в вузе все студенты сталкиваются с необходимостью конспектировать лекции, а позднее – конспектировать печатные источники при подготовке курсовых работ, докладов и т.п. Практика показывает, что как русские, так и иностранные студенты в большинстве своем не имеют навыков конспектирования и сталкиваются с одинаковыми трудностями: дефицит времени при восприятии и осмыслении содержащейся в лекциях информации, отсутствие умения скоростной записи, отсутствие навыка скоростного чтения. У иностранных студентов это еще и неумение выполнять на неродном языке такие мыслительные операции как анализ,

синтез, обобщение, доказательство, сравнение и сопоставление². У иноязычных студентов возникают проблемы, связанные с языковой подготовкой, в силу того что русский язык является инструментом, с помощью которого данный контингент обучающихся овладевает выбранной специальностью. Известно, что «... выработка навыков, необходимых для конспектирования, проходит в три периода...», которые определяются как начальный, основной и продвинутый³. Начальный этап соответствует времени обучения на подготовительном факультете, и в указанный период, с точки зрения В.П. Павловой⁴, следует отрабатывать элементы, составляющие навыки конспектирования.

По данным анкетирования у иностранных студентов 1 курса бакалавриата Дальневосточного государственного университета путей сообщения (далее – ДВГУПС) наибольшие затруднения вызывает конспектирование лекций. По этой причине нам представляется очень важной подготовка обучающихся к указанному виду учебной деятельности.

Процесс конспектирования лекционного материала складывается из ряда операций: аудирование, анализ и отбор поступившей информации, ее переформулирование с целью фиксации и письменная фиксация отобранной информации⁵. Таким образом, иностранному студенту необходимы навыки аудирования, навыки выделения главной информации прослушиваемого текста, удержания ее в оперативной памяти, переформулирования или «свертывания информации»⁶ и навыки скоростного письма.

Аудирование на лекциях носит многоцелевой характер, т.к. предполагает не только конспектирование, но и последующее чтение записи при подготовке к практическим или семинарским занятиям и к экзамену, а затем – говорение: воспроизведение полученной информации на семинаре или экзамене. Специалисты характеризуют «... этот тип аудирования как максимально способствующий интеграции всех видов речевой деятельности в процессе обучения...»⁷. В этой связи в традиционном обучении языку с первых занятий мы уделяем особое внимание развитию навыков аудирования с помощью упражнений, направленных на развитие: 1) фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания; 2) интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи; 3) оперативной памяти; 4) речевой догадки и механизма прогнозирования; 5) механизма осмысливания.

По мере изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ) подключаются упражнения, тренирующие обучающихся в условиях, близких к лекционным. Прежде всего, это упражнения, направленные на выделение главной информации в аудируемом тексте: выделение опорных слов в отдельной фразе при аудировании (позднее предлагается микротекст из 3-8 фраз), выделение абзацев в прослушиваемом тексте, выделение опорных фраз в абзаце. Опорные слова преподаватель выделяет посредством интонации. Учащимся предлагается прослушать фразу и записать опорные слова или представить фразу в виде схемы (модели). Например, предложение «*Экономические блага состоят из вещей и услуг*» можно записать:

1) *Экономические блага – вещи и услуги.*

2)

Экономические блага	вещи
	услуги

При расшифровке записи обучающиеся могут использовать различные известные им речевые модели, характерные для научного стиля речи: *что? есть что?; что? – это что?; что? представляет собой что?; чем? является что?*

«Связь познавательной и языковой сторон в обучении иностранному языку как языку специальности позволяет определить основной методологический подход к такому обучению как «тематически обусловленный»⁸. Если в начале обучения содержание тренировочных упражнений обусловлено коммуникативными потребностями обучаемых в социально-бытовой сфере общения, по мере изучения РКИ основой обучения аудированию становится материал, в какой-то мере связанный с профессиональной подготовкой. Перед преподавателем РКИ стоит задача при обучении аудированию организовать занятия таким образом, что-

бы они имитировали лекции по специальности. При этом рекомендуется учитывать следующие факторы: 1) *фактор говорящего*: говорит лектор, темп речи несколько замедленный, говорящим используется полный стиль произношения; 2) *фактор слушающего*: «немой свидетель», который записывает основные положения услышанного, глубоко заинтересован в содержании услышанного и должен глубоко вникнуть в это содержание; 3) *фактор текста*: устно произносимый образец научного стиля речи; предполагается наличие у слушающего специальных научных знаний; 4) *фактор визуальной поддержки*: записи на доске, рисунки, диаграммы, карты и т. п.⁹

Одной из трудностей, испытываемых иностранными обучающимися при конспектировании, является недостаточное развитие психофизиологических механизмов письма у конспектирующих. На начальной стадии обучения письму причиной ошибок является плохое усвоение фонетики русского языка. Фонетические искажения при внутреннем проговаривании сказываются на письме, и, следовательно, хорошо отработанная фонетика является важной вехой в процессе подготовки будущего студента к конспектированию. На этапе вводно-фонетического курса перед преподавателем РКИ стоит задача доведения до полного автоматизма приемов и способов буквенного обозначения звуков русской речи и устранение интерференции латинского или родного языка ($m - t, n - p, n - n, p - r$). При обучении русской графике нами используются традиционные упражнения: написание элементов букв по образцу, переписывание букв и буквосочетаний, слов, предложений и микротекстов с образцов, переписывание печатных образцов прописью и др. Звуко-буквенное соотношение тренируется в буквенных и слоговых диктантах, списывании с подчеркиванием определенных букв, зрительных диктантах (слова, в которых количество звуков не совпадает с количеством букв). «Чем более механическим, не требующим припоминания станет процесс графического изображения слов, тем успешнее преодолеваются психофизиологические трудности конспектирования»¹⁰. Обучение орфографии происходит произвольно при обучении чтению и письменной речи, и здесь эффективны зрительно-слуховые объяснительные диктанты и самодиктанты.

Еще одним компонентом обучения письму является запись. На начальном этапе запись является не только средством, но и целью обучения. Студенты должны уметь быстро и правильно списывать с доски записи, сделанные преподавателем, дословно записывать под диктовку материал лекции, записывать собственные высказывания (например, ответы на вопросы при выполнении определенных заданий). Выделяются следующие основные трудности ведения записи на неродном языке: 1) несоответствие темпа речи говорящего и слушающего, 2) недостаточное развитие слуховой и зрительной речевой памяти, 3) недостаточная скорость чтения про себя, 4) слабая автоматизированность навыка письма¹¹. Несоответствие темпа речи постепенно нивелируется, т.к. обучающиеся постоянно находятся в языковой среде, но преподавателю следует помнить об этой трудности, и по мере изучения языка приближать свой темп к обычному темпу лектора-носителя языка.

Важной для конспектирования является отработка навыка скоростной записи, которая осуществляется на основе традиционного обучения языку: когда обучающиеся «...овладели языковым правилом, можно приступать к выработке автоматизмов в написании слов»¹². Автоматизм письма достигается посредством тренировочных упражнений. Упражнения, ведущие к формированию элементов навыков конспектирования, вводятся постепенно, по мере овладения изучаемым языком, с нарастающим усложнением заданий. На начальном этапе используются словарные диктанты, диктанты на словосочетания, письменные ответы на устные или письменные вопросы, фразовые диктанты, свободные диктанты. Тексты диктантов создаются на программном материале, но по окончании вводно-фонетического курса возможно постепенное включение материалов общенаучных дисциплин, а далее – дисциплин профессиональной подготовки.

Для подготовки к конспектированию лекций необходимы словарные диктанты, так как они способствуют формированию навыка скоростной записи (одновременно развивается

слуховая, зрительная и моторная память). Способ предъявления зависит от степени владения учащимися изучаемым языком. Темп предъявления постепенно ускоряется по мере развития навыков в других видах речевой деятельности. В диктанты включается только знакомая лексика. Диктанты на слух (7–11 слов) рекомендуется проводить после двух прослушиваний, скорость записи – не менее 50 знаков в минуту¹³. Словарные диктанты проводятся в следующей последовательности: 1) диктант на слова, написание которых не вызывает сомнений, т.е. на слова, не содержащие редуцированных гласных, оглушенных/озвонченных и непроносимых согласных (*условный, рост, расходы, питание, услуги, статья*); 2) диктант на слова, написание которых следует запоминать по причине несоответствия их написания и произнесения (*масштаб, счёт, интеллект*); 3) диктант на слова, написание которых подчинено известному студентам языковому правилу.

Развивать умение использовать усвоенные грамматические явления и лексические комплексы помогают диктанты на словосочетания, также составленные на знакомой лексике (5–8 словосочетаний). Слуховой диктант записывается после двукратного прослушивания, зрительный – после двукратного прочтения. По мере изучения языка в диктанты включаются слова не только в исходной форме, но и словоизменении. Возможные типы словосочетаний: 1) существительного и прилагательного (*структура хозяйственной жизни, состояние хозяйственной отрасли, об экономических потребностях*); 2) существительного и притяжательного и неопределенного местоимений (*другой фактор, какая-либо отрасль*); 3) глагола с беспредложным управлением и существительного (*использовать факторы, располагает временем, отражают реальность*); 4) глагола с предложным управлением и существительного (*сталкиваться с проблемой, заключаются в способности человека, зависит от воли и сознания*).

Развитию слуховой и зрительной речевой памяти способствуют упражнения, называемые «снежный ком», а также письменные ответы на вопросы, предъявляемые в устной или письменной форме. Последние «... являются начальной тренировкой в целях выработки навыка оперативного заимствования словоблоков из предъявляемого текста...»¹⁴. Вопрос предъявляется один раз. Длина вопросов постепенно увеличивается: от 3 до 11 слов. Используются следующие виды упражнений: 1) письменные утвердительные ответы без трансформации структуры вопроса из 3–7 слов (*Экономика – это наука? Средства, удовлетворяющие потребности, называются благами?*); 2) письменные ответы с нарастающим количеством слов в вопросе. Количество слов в вопросе (и ответе) постепенно возрастает, поэтому можно отвечать на вопросы устно, а вариант ответа на последний вопрос записать. Вопросы предъявляются один раз. Эти упражнения, развивая слуховую и зрительную память, развивают навык репродукции. При предъявлении вопроса в письменном виде целесообразно пропускать в тексте одно-два слова, которые уже хорошо знакомы студентам (*Стол и стул это товары? Стол и стул это комплементарные товары? Комплементарные товары – это взаимодополняемые товары?*); 3) ответы с частичной трансформацией структуры вопроса из 9–11 слов способствуют развитию навыка репродукции, а также самостоятельной творческой деятельности, т.к. учащийся самостоятельно подбирает нужные для ответа слова и выполняет определенные грамматические операции (*Как называются средства, которые удовлетворяют потребности человека? Из чего состоят экономические блага?*)

Эффективным упражнением, развивающим слуховую речевую память, является фразовый диктант, который составляется также на знакомой лексике, но с изменением предметных отношений, использовавшихся в изученном тексте. Диктант (35–40 слов) записывается по фразам с двух прослушиваний. Но, если первые диктанты требуют дословной записи воспринимаемой информации, по мере обучения задания к фразовому диктанту могут содержать установку: записывая предложения, преобразуйте их (замените местоимение «вы», на «я» или «мы»; используйте более экономичную речевую модель)¹⁵.

Переходным этапом от дословной записи к конспектированию текста является свободный диктант. Этот вид упражнений самый сложный, поскольку требует использования навы-

ков звукового анализа иноязычной речи и скоростной записи, умений переконструировать фразы, выделять главную и устранять избыточную информацию. Первые диктанты (70–80 слов) диктуются по абзацам два раза. Чтобы у обучающихся было время для выполнения записи с доступной им на данном этапе скоростью (65–75 знаков в минуту), преподаватель увеличивает паузы между фразами. По окончании записи диктанта проводится ее сравнение с исходным текстом. Анализ записи помогает устранить ошибки, обсудить варианты выбора слов и грамматических явлений.

Итак, конспектированию следует обучать, и обучение иностранных учащихся навыкам конспектирования следует начинать на начальном этапе изучения РКИ, максимально приближая условия занятия по РКИ к лекционным условиям посредством определенных методических приемов и упражнений. Данные мониторинга свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментальной группы курсов РКИ ДВГУПС, став студентами бакалавриата, успешно адаптируются к учебному процессу.

Примечания

-
- ¹ Павлова В.П. Обучение конспектированию: теория и практика. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1989. С. 3.
 - ² Бобрышева И. Е. Стиль познавательной деятельности: Дальневосточный регион и Юго-Восточная Азия // Тезисы международной конференции «Теория и практика русистики в мировом контексте». М.: Изд-во РУДН, 1997. С. 281–282.
 - ³ Павлова В.П. Указ соч. С. 3.
 - ⁴ Там же.
 - ⁵ Там же. С. 12.
 - ⁶ Там же. С. 35.
 - ⁷ Основы научной речи: учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 171.
 - ⁸ Там же. С. 172.
 - ⁹ Там же. С. 172–173.
 - ¹⁰ Павлова В.П. Указ соч. С. 31.
 - ¹¹ Там же. С. 36.
 - ¹² Там же.
 - ¹³ Там же. С.37.
 - ¹⁴ Там же. С. 39.
 - ¹⁵ Копытько С.В. Изучаем научный стиль речи : учеб. пособие / С.В. Копытько. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. С. 99.

Kopyt'ko S. V.,
Ph. D. in Pedagogical Science,
Associate Professor Far Eastern State Transport University

EDUCATION NOTES AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of academic adaptation of foreign students in the Russian non-linguistic high school. The methodical techniques, aimed at forming the skills of lecture notes (the scientific text being audited) are considered. The system of exercises used by the author in the practice of teaching Russian as a foreign language in groups of pre-university training is presented.

Key words: academic adaptation, notes, lecture notes, listening, analysis of foreign speech, selection of information received, reformulation of information for fixation, written recording of selected information.

КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ УЧЕБНИК ПО РКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ?

В статье обосновывается необходимость создания учебника по РКИ нового поколения, содержащего системно организованный материал в объёме первого сертификационного уровня. Излагаются некоторые из основных принципов, которые должны быть положены в основу такого учебника.

Ключевые слова: РКИ, русский язык как иностранный, первый сертификационный уровень, новый учебник по РКИ, учебник по РКИ нового поколения.

Как известно, на этапе предвузовского обучения учащиеся овладевают знаниями, умениями и навыками по русскому языку как иностранному в объёме первого сертификационного уровня. Таким образом, учебник, о котором далее пойдёт речь, должен включать в себя систематизированные, объединённые общей концепцией материалы элементарного, базового и первого сертификационного уровней владения русским языком. Настоящая статья не имеет своей целью дать исчерпывающий ответ на поставленный в заглавии вопрос. Она, скорее, является приглашением к обстоятельному и неспешному разговору о том, каким должен быть современный учебник по русскому языку как иностранному.

Все мы знаем, что в настоящее время существует большое количество учебников, учебных пособий и целых учебных комплексов по русскому языку как иностранному. Заметим, что каждый из этих учебников и учебных комплексов можно рассматривать как материальную реализацию представлений их авторов о том, каким должен быть современный учебник русского языка как иностранного. Возникает вопрос: для чего нужен новый учебник по РКИ, почему нельзя использовать уже имеющиеся? В ответ на этот вопрос можно высказать следующие соображения. Если обучающиеся достаточно мотивированны, имеют хорошее среднее образование и хорошие способности, а обучающий (преподаватель) – достаточно опытен, компетентен и располагает достаточным количеством часов для аудиторной работы, то в процессе обучения русскому языку как иностранному можно успешно использовать практически любой из имеющихся учебников или учебных комплексов по РКИ. В реальной же практической деятельности мы чаще всего имеем дело с ситуацией совсем другого рода, а именно: обучающиеся не имеют хорошего среднего образования, обладают средними способностями, у них не сформированы навыки эффективной классной работы и самостоятельной работы дома, а преподаватели – не очень опытные, не очень квалифицированные, а иногда вообще не имеют филологического или вообще какого-либо гуманитарного образования. К тому же, возраст обучающихся может быть солидным (с точки зрения овладения ранее не изучавшимся иностранным языком) – 30–35 и более лет. Ситуация нередко отягощается ещё и нехваткой часов для аудиторной работы, при этом неизбежно возрастает объём самостоятельной работы учащихся, причём навыки такой работы у многих, как уже отмечалось, не сформированы.

Учебник по РКИ нового поколения нужен, таким образом, для того, чтобы обеспечить качественное обучение независимо от всех перечисленных и прочих негативных обстоятельств. Иными словами, новый учебник по РКИ должен быть построен так, чтобы он обеспечивал качественное усвоение материала вне зависимости от всех неблагоприятных условий, оказывающих влияние на процесс обучения. Если рассматривать уже имеющиеся учебники и учебные пособия с этой точки зрения, то нередко возникает чувство разочарования и неудовлетворённости. Целостной теории учебника иностранного языка (в том числе русского языка как иностранного), о необходимости создания которой в своё время писал М.Н. Вятютнев¹, не существует и по сей день.

Итак, учебник по РКИ нового поколения, используемый на предвузовском этапе обучения, должен, на наш взгляд, состоять из трёх частей:

Часть первая. Вводный фонетический курс русского языка.

Часть вторая. Практический курс русского языка как иностранного. Элементарный (A1) и базовый (A2) уровни.

Часть третья. Практический курс русского языка как иностранного. Первый сертификационный уровень (B1).

Все три части должны быть объединены на основе принципов единообразия, последовательности, соответствия и преемственности содержащихся в них материалов.

В учебнике должна быть реализована единая концепция, предусматривающая достаточно жёсткую последовательность презентации больших структурно-тематических блоков, в качестве которых могут выступать, например, структурированные материалы, объединённые вокруг крупных и особо значимых грамматических тем. Вместе с тем, материал учебника должен быть организован таким образом, чтобы в рамках этой достаточно жёсткой концепции преподаватель мог варьировать последовательность предъявления материала, исходя из конкретных условий (количества учащихся в группе, качественных характеристик группы, количества часов аудиторной работы и др.), а также своих собственных предпочтений.

Если говорить о части первой – вводном фонетическом курсе русского языка, то следует отметить, что большинство специалистов разделяют мнение о том, что этот курс не может быть чисто фонетическим, а с неизбежностью должен быть фонетико-грамматическим и фонетико-разговорным. Объем и содержание лексико-грамматического материала, перечень речевых образцов, которые должны быть усвоены учащимися в этот период, к настоящему времени уже достаточно чётко определены. Таким образом, главным и основным вопросом, возникающим перед создателями первой части учебника, является вопрос об основополагающей фонетической концепции и последовательности предъявления фонетического материала. На наш взгляд, такой основополагающей концепцией должна стать фонетическая концепция Е.А. Брызгуновой, выгодно отличающаяся от других существующих фонетических концепций. Эту концепцию, построенную на основе подлинно научных методов анализа фонетического материала, отличают ясность изложения, чёткость логических построений, убедительность доказательств, системный подход к анализу явлений звучащей речи. Все звуковые средства русского языка выделены Е.А. Брызгуновой на единой фонологической основе – на основе системы оппозиций (противопоставлений), различия которых несовместимы в одном контексте, т.е. в каждой оппозиции замена одного компонента другим, противопоставленным ему, ведёт к изменению или разрушению смысла. Напомним, что разработанный Е.А. Брызгуновой фонологический метод выделения звуковых средств русского языка оказался универсальным для всех языков.

Рассматривая звучащую речь как единый процесс, Е.А. Брызгунова указывает на качественные изменения, происходящие в структуре звучащей речи с увеличением длины речевого отрезка от звука – к слову, от слова – к предложению и т.д. Так, звуки в потоке речи выступают не обособленно, а испытывают воздействие как со стороны соседних звуков, так и других структур звучащей речи, поэтому в речевом потоке фонемы реализуются в своих звуковых оттенках (аллофонах). На уровне слова (в сравнении с уровнем звука) появляются такие качественно новые явления, как словесное ударение, редукция гласных в безударных слогах, оглушение и озвончение согласных, стечение согласных и др. На уровне предложения наблюдается такое качественно новое явление, когда изменение тона, происходящее в центре интонационной конструкции, как бы наслаивается на обычное словесное ударение.

Вопрос о последовательности предъявления фонетического материала на основе трудов Е.А. Брызгуновой рассмотрен нами достаточно подробно в статье «О последовательности презентации фонетического материала при проведении вводного фонетико-разговорного курса русского языка», поэтому отсылаем специалистов, интересующихся данным вопросом, к тексту этой статьи².

Перейдём к характеристике второй части учебника. По нашему мнению, любой учебник иностранного языка для начального этапа обучения, когда закладываются фундаментальные основы владения языком, должен строиться вокруг тех языковых категорий, кото-

рые являются основополагающими для данного языка. Для русского языка такой основополагающей категорией является категория падежа. Вокруг этой категории должны группироваться все представленные во второй части учебника материалы. Нам резонно возразят, что вообще все существующие учебники и учебные пособия по русскому языку для элементарного и базового уровней строятся вокруг категории падежа. Это так, но принципиальное значение имеет последовательность презентации языкового материала и степень его дробления в процессе обучения. Каждый из русских падежей должен отражаться и закрепляться в сознании обучающихся как некая целостность, выступающая во всём многообразии своих реализаций (употреблений). Поэтому совершенно недопустимо, на наш взгляд, предъявлять учащимся грамматический материал в излишне раздробленном виде, когда утрачивается возможность целостного восприятия каждого из русских падежей.

Материал третьей части учебника, на наш взгляд, должен быть организован таким образом, чтобы в фокусе внимания учащихся всё время оказывалась ещё одна важнейшая категория русского языка – категория видов глагола. Всем специалистам известно, что изучение видов русского глагола иностранные учащиеся начинают ещё на материале элементарного уровня. Понимание этого важнейшего для русского языка явления углубляется на материале базового уровня. Грамматический материал первого сертификационного уровня (пассивные конструкции, причастия, деепричастия, различные типы сложных предложений и т.д.) способствует ещё более глубокому усвоению учащимися категории видов русского глагола, а следовательно, позволяет значительно сократить количество ошибок при употреблении в речи глаголов несовершенного и совершенного видов.

И конечно же, на любом этапе обучения русскому языку как иностранному (а особенно – на рассматриваемом) учебник должен обеспечивать возможность многократного повторения пройденного, ибо «для того, чтобы добиться автоматизации навыка, требуется многократное повторение одного и того же действия на разнообразном лексическом материале»³. Контролирующие материалы, в том числе, материалы, включённые в тесты, на всех этапах обучения должны идеально соответствовать предъявляемым учебным материалам.

Примечания

¹ Вяттунев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Русский язык, 1984. С. 7.

² Корнеева А.Ю. О последовательности презентации фонетического материала при проведении вводного фонетико-разговорного курса русского языка // Фонетика в системе языка: сборник статей. Вып. 3. Ч. 1. М.: Изд-во РУДН, 2002. С. 185–190.

³ Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. С. 52.

Korneeva A.Yu.,

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

WHAT SHOULD BE THE TEXTBOOK ON RAF OF NEW GENERATION?

In the article the necessity of creating of the textbook on RAF of the first certification level of new generation is proved. Some of main principles that should be used as a basis of such textbook are formulated.

Key words: RAF, Russian as a foreign language, the first certification level, new textbook on RAF, the textbook on RAF of new generation.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ БАЗЫ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Наличие у учащегося сенсорно-перцептивной базы чтения, общей для всех видов речевой деятельности во всех сферах общения, является обязательным условием владения коммуникацией на иностранном языке. Практическая методика уделяет мало внимания данному аспекту, отсутствуют специальные пособия. Для достижения названной цели нужно учитывать возможности современной образовательной среды. В статье рассматриваются содержание и технологии формирования сенсорно-перцептивной базы на начальном этапе.

Ключевые слова: практическая методика преподавания РКИ, современная образовательная среда, современные средства обучения, коммуникативно-прагматическое обучение, начальный этап, сенсорно-перцептивная база.

Как известно, оптимизации процесса обучения иностранному языку способствует опора на данные психолингвистики о механизмах восприятия и порождения речи, о единицах принятия решения, об оперативных единицах и др.

С этих позиций необходимым условием формирования коммуникативной компетенции иностранного учащегося во всех видах и сферах общения (в том числе и для общения в профессиональных целях, начиная с овладения языком специальности и общеобразовательными дисциплинами на подготовительных факультетах), является наличие у него сенсорно-перцептивной базы чтения, общей для всех видов речевой деятельности. Между тем современная практическая методика уделяет данному аспекту незаслуженно мало внимания. Преподаватели-практики стремятся как можно быстрее (обычно за один-два учебных дня) «пройти» русский алфавит, не работая целенаправленно над формированием навыков восприятия речи на разных уровнях организации языка (звуков, слогов, слов, предложений, развёрнутых текстов) и на разных уровнях восприятия (сенсорном, перцептивном, смысловом). Отсутствуют специальные учебные средства, направленные на решение данной задачи.

Имеющиеся возможности современной образовательной среды и учёт актуального контингента учащихся позволяют реализовать новые подходы к процессу обучения РКИ для достижения названной выше методической цели.

Рассмотрим, что такое восприятие речи и, какое место в нём занимает сенсорно-перцептивная база чтения.

Результаты изучения проблем восприятия речи отражены в работах многих авторов: Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, З.Н. Джапаридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Л.Р. Зиндер, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.И. Новиков, Б.Ю. Норман, Р.М. Фрумкина, R. Jakobson, G. Miller, Ch. Osgood, D. Slobin и многие другие.

Восприятие по сути представляет собой необходимую часть комплиментарного механизма рецептивных видов речевой деятельности – чтения и аудирования, результатом которого является собственно *понимание* речи (письменной или устной). В основе процесса восприятия лежат сенсорные механизмы (низший уровень восприятия – сенсорный). Понимание же связано с интеллектом и мышлением (смысловой уровень – понимание коммуникативных целеустановок авторов и текстовые смыслы – высший уровень). Считается, что восприятие слова относится к перцептивному (среднему) уровню процесса восприятия и его нормальное протекание требует наличия перцептивных эталонов в мозгу учащегося и правил сличения с ними.

Таким образом, невозможно обеспечить эффективное понимание при чтении и аудировании, если учащийся не владеет умениями осуществления операций перекодирования с внутреннего кода на внешний и наоборот, а также не имеет соответствующих эталонов в

долговременной памяти. Восприятие обеспечивается системой перцептивных действий, требующей специального обучения и практики не только для инофонов, но и для носителей языка.

Следовательно, процесс восприятия протекает нормально при сформированности у читающего/слушающего навыков приёма и переработки всей формальной языковой информации текста, то есть того, что в методической литературе понимается под *перцептивной техникой* (Леонтьев А.А.) или *техникой чтения* (Берман И.М., Фоломкина С.Л., Протасова Т.Н. и др.).

Очень важно учитывать, что существуют разные модели восприятия разными людьми. Более того, люди, владеющие разными языками или диалектами, имеют не одну сенсорно-перцептивную базу, а несколько. Как же происходит процесс восприятия? Как известно, объектами восприятия речи являются основные психолингвистические единицы – слог, слово, предложение, текст. Сначала осуществляется фаза ориентировки, т.е. определяется уровень лингвистического отрезка. Потом происходит выбор перцептивной базы. Если же на данном уровне лингвистического отрезка невозможно произвести сличение с эталоном (например, при недостаточном владении языком), то реципиент переходит к перцептивной базе более низкого уровня. При сформированной сенсорно-перцептивной базе иностранец не производит детального фонетического анализа слова, а воспринимает его как целое. (Экспериментально было доказано, что для адекватного восприятия слова зрелому человеку достаточно видеть первую и последнюю букву слова, чтобы у него в голове появился нужный эталон, даже если остальные буквы в слове стоят не на своём месте, так как обязательно включается механизм прогнозирования!). Более того, как смысловое единство воспринимаются синтагмы (именно поэтому послоговое или пословное чтение с избытком ничем неоправданных пауз свидетельствует не просто о несформированности техники чтения, но и непонимании читаемого!). И лишь при значительном затруднении у читающего включается механизм послоговой (звуковой) обработки информации.

Итак, для осуществления нормальной речевой деятельности на иностранном языке уже на начальном этапе требуется наличие у учащегося общего умения соотносить зрительные и акустические образы с семантикой и смыслами (узнавание/ опознавание); автоматически применять правила, сохраненные в долговременной памяти в виде эталонов; оставлять без внимания «техническую» сторону артикуляции и интонирования при фокусе на смыслы, автоматически включать механизмы прогнозирования и т.д., т.е. иметь сформированную *сенсорно-перцептивную базу*. Между тем, как показывает наш опыт работы с иностранными студентами первого курса бакалавриата и выше, далеко не все они владеют необходимым набором инструментов смыслового восприятия речи. Частично это объясняется отсутствием системной и достаточно продолжительной кропотливой работы над единицами фонетического уровня на начальном этапе обучения, частично-недостаточной степенью реализации принципа прагматичности в обучении (прежде всего при отборе текстов), частично неудачным планированием учебного процесса (слишком раннее введение профильных предметов при недостаточном овладении русским языком: для этого требуется как минимум базовый уровень).

Кратко охарактеризуем содержание сенсорно-перцептивной базы чтения для учащихся, окончивших подготовительный факультет российских вузов и собирающихся получить образование в России.

Известно, что сенсорно-перцептивная база чтения носит навыковый характер.

С точки зрения отношения к процессу формирования коммуникативной компетенции в чтении навыки делятся на две основные группы: исходные (определяющие сформированность сенсорно-перцептивной базы чтения) и навыки, подлежащие формированию и развитию в процессе дальнейшего обучения (фонетические, грамматические, лексические).

Фонетические: навыки установления звукобуквенных соответствий, *интуитивное* прочтение новых слов в соответствии с правилами чтения, правильной артикуляцией и интони-

рованием на уровне текста при отсутствии направленности внимания на артикуляцию; чтения вслух языковых единиц разного уровня (слов, словосочетаний, предложений, абзацев, сверхфразовых единств, текста). Навыки чтения про себя с заданной скоростью.

Под грамматическими навыками чтения понимаются автоматизированные действия по узнаванию и сличению грамматической информации в процессе чтения. У студентов должны быть сформированы навыки опознавания грамматических форм рода, числа и падежа у существительных, прилагательных, местоимений, глаголов в форме настоящего, прошедшего и будущего времени изъявительного наклонения. Студенты должны уметь узнавать структуры простого предложения с двусоставным глагольным и именным сказуемым, а также сложные предложения с союзами *а, и, что, чтобы, потому что, так как, поэтому*, если, если...то; с союзным словом *который*.

Также в памяти студентов-иностранцев подготовительного факультета должна быть заложена грамматическая информация, характерная для научного стиля речи как разновидности общелитературного языка.

Грамматические навыки чтения учебной литературы можно считать сформированными, если, фиксируя внимание лишь на смысловой стороне текста, студенты быстро «узнают»:

- простые личные, безличные и неопределённо-личные предложения со сказуемым в форме настоящего вневременного;
- простые личные предложения с простым глагольным сказуемым в форме будущего времени;
- простые личные предложения со сказуемым в форме прошедшего времени,
- простые безличные предложения со сказуемым в форме краткого страдательного причастия
- простые предложения, осложнённые определительными конструкциями, выраженными причастными оборотами или прилагательными с зависимыми словами.

Для адекватного восприятия текстов учебной литературы также необходимы навыки узнавания специфически функционирующих в научном стиле речи морфологических категорий, учитывающих избирательность ряда падежных и личных форм. Например, наиболее употребительны формы настоящего времени несовершенного вида (3 лицо единственного и множественного числа), имеющие значение вневременное, атрибутивное – 71%. Будущее же время употребляется в основном в текстах рассуждениях для выражения предположения, обычно в текстах по математике и физике (8%). Для того чтобы чтение приобрело черты зрелости, у студентов должен быть накоплен достаточный запас слов, развиты лексические навыки чтения текстов научного стиля речи.

Потенциальный словарный запас на начальном этапе обучения ограничивается овладением студентами методикой понимания незнакомой лексики, представляющей собой производные слова, которые состоят из знакомых компонентов и которые доступны пониманию непосредственно или на основе анализа слова с учётом словообразовательной модели.

Необходимо также работать не только над созданием рецептивного и потенциального словаря у студентов, но и активного. В активный словарь войдут слова, манифестирующие основные смысловые части текстов, а также ограниченный список терминов и терминологических сочетаний слов и словосочетаний, обладающих высокой частотностью в текстах учебной литературы.

Несформированность сенсорно-перцептивной базы ведёт к появлению различных ошибок, обусловленных рассогласованием сенсорных процессов и моторики, а также ошибок мышления.

В настоящее время у преподавателей много возможностей быстро и эффективно решить задачу формирования сенсорно-перцептивной базы, используя достижения инновационной гуманистической образовательной среды, создаваемой на основе комплексного системно-структурного подхода в парадигме **«учащийся – средства обучения – учитель»**.

Уже сегодня есть возможность предлагать учащимся множество вариантов учебных программ и средств обучения для выбора в соответствии с их потребностями при выстраивании индивидуальных образовательных траекторий. Современные ИКТ позволяют разработать обучающие материалы (тренажёры различного типа, задания с использованием тестовых технологий, лексические и грамматические игры), способствующие созданию образов слов и эталонов для сохранения их в долговременной памяти и быстрого извлечения из неё в процессе речевой деятельности, так как они активизируют одновременно разные рецепторы: зрительные (цвет, размер, объём) ощущения, слуховые (звуки, тембр, темп, мелодика) ощущения, мелкую моторику в комплексе с эмоциональным восприятием. Усваиваемый языковой и речевой материал непосредственно связывается с яркими запоминающимися «кликабельными» картинками, как правило, страноведческого характера, с различными визуальными образами.

Разработанные в методике преподавания РКИ в конце прошлого века развёрнутые системы упражнений для формирования сенсорно-перцептивной базы сегодня могут быть более эффективно представлены в электронном виде, максимально используя интерактивность современных средств обучения. Так, например, для работы над скоростью чтения и развития механизма вероятностного прогнозирования прекрасно подходят задания с появлением на дисплее с эффектом последовательного появления текста на слайде презентации (создание такого задания доступно каждому преподавателю и не требует много времени и специальной подготовки). Более сложный вариант задания – использование видео с субтитрами или с эффектом бегущей строки.

Такой способ подачи материала полностью отвечает запросам нового поколения учащихся. После выполнения заданий учащиеся могут воспользоваться интерактивными ключами. Компьютерные технологии не только помогают организовать учебный процесс с использованием игровых методов, но и получить более сильную обратную связь.

Korchagina E.L.,

Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

FORMATION OF SENSORY-PERCEPTUAL BASE IN FOREIGN STUDENTS IN CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The student's sensory-perceptual reading base, common to all types of speech activity in all spheres of communication, is an indispensable condition for owning communication in a foreign language. Practical methodology pays little attention to this aspect, there are no special benefits. To achieve this goal, it is necessary to take into account the possibilities of the modern educational environment. The article deals with the content and technologies of sensory-perceptual base formation at the initial stage.

Key words: practical methods of teaching RKI, modern educational environment, modern teaching aids, communicative and pragmatic training, initial stage, sensory-perceptual basis.

**Костина С.Г.,
Клименко Н.Н.,
Масюк М.Р.,
Рубцова Д.Н.,**

кафедра русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российского университета дружбы народов,
kafedra3@inbox.ru

АКТИВИЗАЦИЯ КОГНИТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСОБИЯ «ПОЛИТИКИ РОССИИ С X ВЕКА ДО НАШИХ ДНЕЙ. ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ. УРОВЕНЬ А2, В1 (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ: «ПОЛИТОЛОГИЯ, МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»)»

В настоящей статье рассматриваются вопросы обучения языку специальности на основе информационно-познавательных текстов исторического содержания, формирующих коммуникативную, лингвострановедческую и лингвокультурную компетенции.

Ключевые слова: язык специальности, когнитивно-познавательный процесс, довузовский этап, информационно-познавательные тексты.

В современном мире наблюдается повышенный интерес к проблемам обновляющейся России, особенно к проводимым в последнее время политическим, общественным и культурным реформам. Мир политики – сложен и изменчив, поэтому порой требуется критическое переосмысление многих происходящих в Российской отечественной истории событий, а также научных концепций видных представителей политической мысли России, оказавших значительное влияние на ход исторического развития не только своей страны, но и всего мира. В связи с чем осмысление происходящего и объективное восприятие прошлого России часто оказывается весьма затруднительным для усвоения иностранными учащимися, приступающих к обучению в российских вузах. Преодолению такого рода сложности будет способствовать организация учебного процесса, направленного на формирование интеллектуальных и профессиональных качеств при профессионально-ориентированном общении и решения различных профессиональных задач.

Подготовка иностранных специалистов в системе российского образования демонстрирует направленность на их профессиональную деятельность, на развитие необходимых профессиональных знаний и умений, и навыков будущей профессии. Именно в связи с этим в последние несколько десятилетий обучение языку специальности приобретает особую актуальность, поскольку именно оно предусматривает формирование таких когнитивных способностей, которые позволят осуществлять профессиональную деятельность на русском языке в различных сферах и ситуациях общения.

Под когнитивными способностями в психологии и лингвистике понимается проблема овладения языком (в данном случае иностранным), в которой на первом месте стоит проблема формирования у обучающихся языковых/речевых способностей, психических процессов, которые лежат в основе успешного овладения иноязычной коммуникативной деятельностью. Причем, с одной стороны, способность к речевому общению является результатом какой-либо деятельности, а с другой, обуславливает успешность ее выполнения¹. Под языковыми/речевыми способностями нужно понимать индивидуально-психологические особенности личности, благоприятствующие овладению знаниями, навыками и умениями в области обучения русскому языку как иностранному, и их использованию в практической речевой деятельности. В теории обучения иностранным языкам экспериментально доказано, что общими компонентами способностей к языку являются хорошо развитая механическая память, высо-

кий уровень развития мышления, степень развития речевых умений, выработанных на материале русского языка.

Язык специальности – это «подсистема языка, обслуживающая сферу профессионального общения и характеризующаяся широким использованием терминологии, преимущественным употреблением слов в их прямых, конкретных значениях, тенденцией к специфическим синтаксическим построениям»².

Современная методика обучения языку специальности предполагает обучение всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, письму, говорению, используя как репродуктивные упражнения, так и продуктивные, направленные на самостоятельное устное или письменное высказывание.

Введение «языка специальности» на раннем этапе обучения (в данном случае речь идёт о довузовском этапе обучения, уровни А2-В1) направлено на подготовку иностранных обучающихся к восприятию как общенаучных лексико-грамматических конструкций, так и на знакомство со специальной лексикой, присущей той или иной специальности.

В основе современной методики обучения, как известно, лежит коммуникативно-прагматический подход, который предполагает формирование целого ряда компетенций – лингвистической, речевой или социолингвистической, социокультурной, социальной и стратегической, дискурсивной, которые, в конечном итоге, позволяют учащимся использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста.

Таким образом, текст, при обучении РКИ, является не только предметом обучения, но и средством обучения иноязычным единицам: словам, предложениям, синтаксическим связям. Кроме того, текст носит познавательный – развивающий характер и принадлежит к определённому жанру³.

В данной статье предлагается рассматривать текстовый материал, направленный на обучение языку специальности будущих историков, политологов и специалистов в области международных отношений. Текстовый материал носит познавательно-развивающий характер, отражая специфику учебной, научно-популярной и специальной литературы.

В настоящее время на кафедре русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН создан инновационный учебно-методический комплекс «Профессия – политолог. Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Элементарный. Базовый и Первый сертификационный уровни. Профессиональные модули «Международные отношения», «Политология» (автор: Кулик А.Д.)⁴, который построен по модульному принципу, который включает адаптированные тексты по философии и политологии, презентует определённый уровень грамматического материала на основе профессиональной лексики, однако, данный комплекс, по мнению авторов пособия, необходимо дополнить материалами, имеющими культурологическую направленность.

Пособие «Политики России с X века до наших дней. Тексты для чтения. Уровень А2, В1» содержит текстовый материал, характеризующий наиболее важные вехи в истории России от древних времён до наших дней на основе изложения биографий исторических деятелей. Специфический подбор и определённая компоновка языкового материала, ориентированная на изучение языка науки у будущих историков, политологов и специалистов по международным отношениям, оказывает влияние на интеллект обучаемых через интенсивную языковую деятельность.

«Современная лингводидактика трактует информационно-познавательные тексты как сложное системное образование, являясь компонентом коллективной памяти культуры, а также источником культурно-исторических ассоциаций, фактом национальной культуры. Это служит ценным источником изучения всех аспектов национально-культурной специфики речевого поведения в процессе обучения иностранному языку и средством межкультурной коммуникации». Как отмечает профессор А.Н. Щукин, работа с текстом направлена на формирование дискурсивной компетенции, занимающей особое место среди частных разновидностей коммуникативной компетенции⁵.

Специфика информационно-познавательных текстов как учебного материала состоит в том, что они рассматриваются как модель определённого типа сообщения информации, как тренировочный материал и как источник культурологической информации. С помощью этих текстов студенты обучаются не только чтению, но и остальным видам речевой деятельности.

Лингвострановедческая концепция обучения строится на осознании русского языка как феномена культурно-исторической среды для овладения национальной спецификой русской языковой картины. Важную роль при прохождении этого материала играет усиление комплексно-аналитических и творческих приёмов, как средства получения профессионально-значимой теоретической информации.

Кроме того, информационно-познавательные тексты приобретают особую значимость как единица обучения, которая представляет собой фрагмент, элемент коммуникации, параметры которой определяются с позиции коммуникативной достаточности и структурно-смысловой оформленности⁶, в связи с чем особое внимание должно уделяться отбору текстов и разработке модели анализа текстов, направленных на развитие различных компетенций, включающих в себя совокупность знаний единиц вербального, когнитивного и прагматического уровней, и умения применять их в различных ситуациях межкультурного общения.

Возможность реализации коммуникативного общеобразовательного и воспитательного потенциала текстового материала вносит весомый вклад при обучении языку специальности. В частности, это помогает в решении следующих методических задач:

- обеспечение взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности на информативно-познавательном материале;
- активизация понимания и эмоционального восприятия изучаемого материала – как явления духовной истории и культуры народа – носителя изучаемого языка;
- учет межпредметных связей практического курса РКИ с изучением истории России, обществознания и политологии;
- представление языковой картины мира, изучающейся в разных аспектах: демонстрация взаимодействия исторической картины мира и духовной культуры русского народа, представление языковой картины в зеркале изобразительных средств русского языка;
- умение интерпретировать национальное своеобразие, выраженное в языке, что приобретает особую важность в межкультурном общении и знакомстве с национальной культурой.

Такой комплексный подход к информационно-познавательным текстам реализует общеобразовательные и воспитательные цели обучения, отвечает важнейшему принципу российской педагогики – всестороннему развитию личности обучающегося.

Пособие «Политики России с X века до наших дней. Тексты для чтения. Уровень А2, В1 (специальность: «политология, международные отношения»)» имеет следующую структуру: тексты представлены в хронологическом порядке, каждый из текстов имеет предтекстовые задания, представляющие собой новые слова и словосочетания, притекстовые задания, содержащие как упражнения репродуктивного характера (закончите предложения, дополните и восстановите недостающие языковые элементы), так и упражнения репродуктивно-продуктивного характера в форме вопросов и ответов как наиболее простого способа проверки понимания текстового материала. Упражнения продуктивного характера представляют собой вопросы, требующие высказывания с расширением за счёт оценочных уточнений, причинно-следственных структур, позволяющих инициировать дискуссию (монологическое высказывание, диалог, полилог).

Авторы учебного пособия сочли целесообразным включить в притекстовые задания упражнения в форме выбора правильного дистрактора из нескольких предложенных. Подобного рода задания направлены на проверку полноты и точности понимания содержащейся в тексте информации (при изучающем чтении), проверку умения адекватно интерпретировать коммуникативные намерения автора текста, вычленять в содержательных блоках главную и

дополнительную (конкретизирующую, детализирующую, иллюстрирующую) информацию⁷. Включение подобного рода упражнений продиктовано тем обстоятельством, что в настоящее время обязательным становится сдача экзаменов на уровень владения русским языком как иностранным. Общее владение (уровень B1). Планируется также введение итогового экзамена на уровня B1+, который будет включать общенаучную лексику.

Пособие может быть использовано как для работы в аудитории под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы обучающихся.

Представленные в пособии тексты, включающие биографии российских персоналий, знания о которых необходимы для сдачи Комплексного экзамена по русскому языку, истории России и законодательству РФ иностранным гражданам (мигрантам), могут оказать существенную помощь при подготовке к этому экзамену.

Примечания

¹ URL: <https://studfiles.net/preview/5842559/page/9/> (дата обращения: 03.07.2017).

² Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993. С. 27.

³ Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. С. 18.

⁴ Кулик А.Д., Шорунова Н.Г. Представление учебного пособия «Профессия – дипломат» для студентов-иностранцев // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2007. № 2. С. 113–121.

⁵ Шукин А.Н. Методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Наука, 2003. С. 144.

⁶ Новикова М.Л. Учебные пособия по русскому языку для иностранных студентов-юристов сквозь призму типологического описания текстов // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительного). М.: РУДН, 2010. С. 253.

⁷ Клобукова Л.П. (отв. редактор), Афанасьева И.Н., Зелинская Е.А. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Профессионально ориентированный модуль. М., 1999. 71 с.

**Kostina S.G.,
Klimenko N.N.,
Masyuk M.R.,
Rubtsova D.N.,**

The Chair of the Russian language № 3
Peoples' Friendship University of Russia

**THE ACTIVATION OF THE COGNITIVE-LEARNING PROCESS
IN THE TEACHING OF FOREIGN STUDENTS STUDYING READING
ON THE MATERIAL OF THE MANUAL “POLITICIANS OF RUSSIA
FROM THE 10TH CENTURY TO THE PRESENT.
TEXTS FOR READING. LEVEL A2, B1
(SPECIALTY: “POLITICAL SCIENCE, INTERNATIONAL RELATIONS”)**

This article examines the issues of teaching language of specialty on the basis of informational cognitive texts of historical content. that forms the communicative, linguistic-cultural competences.

Key words: language of the specialty, cognitive and learning process, pre-University stage, informational cognitive texts

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ И КОНТРОЛЯ ХИМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описаны методологические подходы к организации преподавания химии у иностранных слушателей дополнительных общеобразовательных программ на русском языке, обучающихся по естественнонаучному и медико-биологическому профилям.

Рассматриваются принципы составления рабочих программ, создания учебных пособий и проведения контроля химических.

Ключевые слова: химия, рабочая программа, иностранные слушатели, химические знания, учебное пособие, тестирование.

Целью курса обучения химии иностранных слушателей на предвузовском этапе является формирование химически образованной личности, предпрофессионально компетентной, способной продолжить образование средствами неродного языка в неродной социокультурной среде (в условиях российского вуза)¹.

Задачами курса химии на предвузовском этапе являются:

- овладение иностранным студентом языком химических наук, значимых для дальнейшего профессионального образования;
- овладение иностранным студентом системой значимых для дальнейшего профессионального образования базисных понятий и методов химии;
- адаптированность личности иностранного студента к видам и формам учебной деятельности, характерным для обучения химическим дисциплинам в вузе.

Для реализации обозначенных цели и задач обучения химии в Институте международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) методическая организация учебного процесса включает проектирование учебных программ, разработку учебных пособий, составление тестов для различных видов контроля химических знаний (в том числе в электронной форме). В нашей работе мы опираемся на новые «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке»².

Разработка содержания учебных программ по химии проводилась на основании тщательного анализа п. 8 данных «Требований ...» с учётом критериев фундаментальности, перспективности, преемственности и минимальной достаточности в обучении³.

В ИМО изучают химию студенты различных направленностей обучения. Отвечая различным образовательным потребностям учащихся, нами были составлены отдельные рабочие программы для студентов медико-биологической, естественнонаучной и инженерно-технической направленностей. Применение критерия минимальной достаточности в обучении позволило составить программу, содержащую минимальный объём знаний, достаточный для успешного овладения материалом химических наук на начальных курсах вуза.

Так, например, в программах для студентов естественнонаучной и инженерно-технической направленностей отсутствует раздел «Органическая химия», подробно представленный в программе для студентов медико-биологической направленности. Последнее связано с тем, что большая часть будущих геологов и инженеров не изучает органическую химию в дальнейшем или изучает её на третьем курсе (направления и специальности «химия»). Студенты таких направлений и специализаций, как «фармация», «здравоохранение»,

«биотехнология» и др. изучают органическую химию уже на первом или втором курсах, или же им потребуются знания из данной области для освоения материала смежных дисциплин.

Ориентируясь на критерий перспективности в обучении, мы дополнили перечень компетенций выпускников дополнительной общеобразовательной программы, формируемых в результате освоения химии, приведённых в п. 8 «Требований ...». Это знания и умения студента, относящиеся к освоению разделов «Термохимия», «Скорость химических реакций. Химическое равновесие», «Электрохимические процессы», «Комплексные соединения». Анализ учебных планов ФГОС, касающихся изучения химических дисциплин, показал высокую перспективную значимость данного материала.

Особенностью подготовки иностранных студентов на предвузовском этапе является одновременное формирование у них предметной компетентности и изучение русского языка как средства овладения специальностью. В связи с этим специально для иностранных слушателей разрабатываются различные учебные пособия, поскольку пособия, предназначенные для учащихся российских вузов и школ, не учитывают указанной выше специфики.

На кафедре естественных дисциплин ИМО ВГУ для преподавания химии иностранным слушателям предвузовского этапа обучения применяют ряд учебных пособий: «Общая химия. Основные понятия химии»⁴, «Общая химия»⁵, «Сборник задач и упражнений по химии»⁶ и др. Преподавание иностранным студентам материала, изложенного в пособии «Общая химия», осуществляется после формирования у них предметно-коммуникативной компетентности на начальном этапе изучения химии. Пособие включает восемь частей:

1. Классы неорганических веществ.
2. Периодическая система химических элементов Д. И. Менделеева. Строение атома.
3. Химическая связь.
4. Окислительно-восстановительные реакции.
5. Растворы. Теория электролитической диссоциации.
6. Тепловые эффекты химических реакций.
7. Электрохимические процессы.
8. Двойные и комплексные соли.

Каждая часть, в свою очередь, включает разделы и подразделы. Содержание сборника задач было организовано таким образом, чтобы оно полностью согласовывалось со структурой учебного пособия «Общая химия»: порядок и подразделов, а также их названия одинаковы. Это способствует более успешному усвоению и закреплению изучаемого студентами материала.

Все разделы и подразделы задачника начинаются с *краткой теоретической части*, в которую входят формулировки основных понятий, формулы, схемы. Затем приводятся несколько *примеров заданий* или *расчётных задач* с подробными решениями, оформление которых соответствует требованиям, принятым при обучении химии в вузах РФ.

После ознакомления с примерами студентам предлагается выполнить *упражнения* или *расчётные задачи*. Их список завершает раздел (подраздел) сборника. Мы ориентировались на типичные задачи, решению которых обучают студентов в российских вузах по направлениям «Естественные науки», «Здравоохранение». Ответы ко всем расчётным задачам для самоконтроля приведены в конце учебного пособия.

При проектировании сборника задач и упражнений нами был осуществлён подбор материала в соответствии с учебным планом, а также учтён ряд особенностей, отличающих его от сборников задач, предназначенных для русских школьников и студентов.

Во-первых, был произведён тщательный отбор лексики с учётом лингвopsихологических особенностей восприятия учащимися текста на неродном для них (русском) языке. Это касается как изложения теории, так и текста задач и упражнений, которые включают просто, кратко и доступно построенные предложения. Мы старались избегать распространённых причастных и деепричастных оборотов, использовали универсальную терминологию. Например, русское название HCl «соляная кислота» было заменено более понятным «хлоро-

водородная» и т. п. Можно наблюдать динамику усложнения приводимых формулировок в порядке возрастания номера раздела (то есть освоения материала): вначале даются простые определения по типу «оксиды – это...», а в последние разделы сборника уже входят формулировки из учебно-научной литературы, смысл которых на русском языке студенты должны понимать, например, «энергией активации химической реакции называется...».

Во-вторых, данный сборник задач, как и учебное пособие, в соответствии с которым он составляется, ориентирован на усреднённый уровень химических знаний иностранного студента и должен быть доступен студенту, не изучавшему химию в школе и впервые освоившему её на этапе предвузовского обучения.

В-третьих, мы включили большое количество примеров и образцов решений задач. Это было сделано не случайно, поскольку даже при наличии у студента базовых знаний по химии, полученных им на родине, у него могут отсутствовать умения и навыки оформления решений или они могут не соответствовать стандартам, принятым в вузах РФ.

Для большей эффективности овладения материалом использовались наглядные средства (рисунки, схемы, таблицы), а в заголовках, формулах, примерах заданий – шрифты различных размеров и жирности, различные символы и обозначения.

Важную роль в эффективном обучении химии играет организация контроля химических знаний. Для данной цели были составлены различные группы тестов. К первой группе (группе входного контроля) относятся тесты, проверяющие базовые знания химии, полученные иностранными гражданами на родине, то есть до начала освоения дополнительной общеобразовательной программы по химии на русском языке. Реализации этой же цели посвящены и тесты вступительных испытаний для иностранных граждан, поступающих на обучение по программам бакалавриата на химический и фармацевтический факультеты ВГУ и не прошедших обучение по дополнительным образовательным программам. Во вторую группу включены тесты для текущего контроля знаний (для проверки знаний на конкретном занятии), а третью группу составляют тесты для рубежных аттестаций (для проверки знаний после прохождения отдельной темы или блока тем).

Содержание заданий тестов и их структура отличаются в зависимости от цели тестирования. Так, тесты входного контроля⁷ представляют собой тесты закрытого типа. Они переведены на английский, французский, испанский, арабский, вьетнамский и китайский языки; содержат минимальное количество слов в формулировках заданий. При этом в максимальной степени применяется язык химических формул и символов, схематическая формулировка условий, чтобы снизить искажение смысла заданий при переводе. Наибольший процент заданий составляют задания с единичным выбором варианта ответа.

Содержание тестов текущего контроля и рубежных аттестаций усложняется. Задания максимально приближены к применяемым в школах, средне-профессиональных учреждениях и вузах РФ, но их формулировки изменены и рассчитаны на ещё не достаточный уровень владения русским языком. Например, используются такие термины, как «общая электронная пара», «хлороводородная кислота», «уровень» вместо более сложных для восприятия («обобществлённая электронная пара», «соляная кислота», «слой», соответственно).

Кроме разнообразных заданий закрытого типа применяются также задания открытого типа, когда тестируемый либо должен закончить предложение, вставив пропущенные фразы, либо написать число (решить задачу). Единственным языком теста является русский. Такие виды заданий дают объективное представление об освоении слушателем образовательной программы по химии на русском языке. Их успешное выполнение тестируемым свидетельствует о его предметно-коммуникативной компетентности. Например, чтобы решить правильно задачу, нужно, в первую очередь, понять её условие.

В последнее время в ИМО ВГУ разработаны и активно применяются электронные тесты, созданные в программе MyTestX. Данная программа позволяет составлять задания не только одиночного или множественного выбора, но и задания на сопоставление, указание порядка, перестановку букв, на ручной ввод числа или текста, задания по типу «правда –

ложь» и др. Работа в программе MyTestX не требует подключения к InterNet. Для написания химических формул и уравнений в программу встроен текстовый редактор MS Word. Файл отчёта не подлежит редактированию, то есть результаты теста невозможно подделать. Важным преимуществом программы MyTestX является то, что слушатели могут использовать тесты в качестве домашних заданий, участвовать в тестировании дистанционно или во время аудиторных занятий.

Все перечисленные выше аспекты организации преподавания химии на предвузовском этапе обучения способствуют более успешному формированию у иностранных слушателей предметных компетенций и повышают уровень освоения иностранными гражданами дополнительных общеобразовательных программ по химии на русском языке.

Примечания

¹ Методические указания к изучению естественных дисциплин (медико-биологический и естественнонаучный профили) / *И.П. Родионова [и др.]*; под общ. ред. И.П. Родионовой. Воронеж: ВГУ, 2009. 156 с.

² Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4853/файл/3745/m1304.pdf> (дата обращения: 12.09.2017).

³ *Родионова И.П.* Критерии отбора базисных понятий и методов биологии для этапа довузовской подготовки иностранных студентов // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Воронеж, 2002. Вып. 5. С. 72–78.

⁴ *Полякова Т.В., Карташова Т.В.* Общая химия. Основные понятия химии: учеб. пособие для иностр. учащихся предвузовского этапа обучения / под ред. М.Е. Трубочаниновой; науч. ред. И.П. Родионова. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2009. 48 с.

⁵ *Полякова Т.В., Сбитнева Л.А.* Общая химия: учеб. пособие для иностр. учащихся центров довуз. подготовки / под ред. О. Н. Олейниковой. Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2010. 156 с.

⁶ *Кравцова Ю.Г., Полякова Т.В.* Сборник задач и упражнений к курсу «Общая химия»: уч. пособ. для иностр. учащихся предвузовского этапа обучения / под ред. Г.А. Бондаревой; науч. ред. И.П. Родионова. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2014. 122 с.

⁷ Вступительные тесты по математике, физике, химии: примеры заданий и решения: учебно-методическое пособие для слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке / *А.В. Жильцова, О.С. Котельникова, Ю.Г. Кравцова.* Воронеж: Воронежский государственный университет, 2016. 75 с.

Kravtsova Yulia Georgievna,

Voronezh State University Institute of International Education (IIE VSU), Russia

THE CONTEMPORARY TECHNOLOGIES OF THE CHEMICAL EDUCATION AND CHEMICAL KNOWLEDGE TESTING ORGANIZATION FOR THE FOREIGN LISTENERS OF THE ADDITIONAL COMPREHENSIVE COURSES IN RUSSIAN

This article describes the methods of chemical education organization for the foreign listeners of the additional comprehensive courses in Russian, that are studying the natural science and medico-biological disciplines.

The principals of the working programs and schoolbooks creation and of chemical knowledge control are considered.

Key words: chemistry, working program, foreign listeners, chemical knowledge, schoolbook, testing.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (ОТДЕЛЕНИЙ) ВУЗОВ РФ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В системе современного российского образования отсутствует единая система проверки степени готовности иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. По мнению экспертов, назрела необходимость установления общей процедуры проведения итоговых экзаменов для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и вступительных испытаний для иностранных абитуриентов.

Ключевые слова: экзамен по русскому языку как иностранному, подготовительный факультет

Подготовительные отделения и факультеты российских вузов предлагают иностранным гражданам и лицам без гражданства обучение по специальной образовательной программе, призванной обеспечить подготовку иностранцев к их дальнейшему обучению в российских вузах и освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. На подготовительном факультете иностранные студенты в течение одного академического года (около 10 месяцев) изучают русский язык и специальные дисциплины, перечень которых зависит от направленности выбранной ими образовательной программы.

Приказом Минобрнауки РФ № 1304 от 3 октября 2014 года «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» устанавливаются следующие дополнительные образовательные программы, которые могут освоить иностранные студенты, обучающиеся на подготовительных факультетах российских вузов:

– дополнительные образовательные программы, касающиеся изучения математики, физики и химии, для освоения образовательной программы естественнонаучной направленности;

– дополнительные образовательные программы, касающиеся изучения математики, физики и информатики, для освоения образовательной программы инженерно-технической и технологической направленности;

– дополнительные образовательные программы, касающиеся изучения обществознания, истории и математики, для освоения образовательной программы гуманитарной направленности;

– дополнительные образовательные программы, касающиеся изучения математики, обществознания и истории, для освоения образовательной программы экономической направленности;

– дополнительные образовательные программы, касающиеся изучения биологии, физики и химии, для освоения образовательной программы медико-биологической направленности¹.

Приказом Минобрнауки РФ устанавливается объем академических часов дополнительных образовательных программ, осваиваемых на подготовительном факультете, в размере 2376 часов, из них не менее 612 академических часов – по дополнительной образовательной программе, касающейся изучения русского языка. Общий объем аудиторных занятий на подготовительном отделении составляет не менее 1008 академических часов. В приказе перечисляются требования к приобретаемым за время освоения общеобразовательной программы знаниям, умениям и навыкам, но не устанавливается уровень владения русским языком как иностранным, достигаемый иностранным гражданином. При этом анализ описанного в при-

казе содержания языковой компетенции (в частности, знание глаголов с частицей –ся, понятия о причастии, функций причастия, понятия о деепричастии, функций деепричастия, степени сравнения наречий, активных и пассивных конструкций, правил перевода прямой речи в косвенную и лексики в объеме не менее 2300 единиц) позволяет определить уровень владения языком выпускником подготовительного отделения, прогнозируемый авторами приказа, как Первый сертификационный уровень (B1). Указанное в приказе количество часов, отведенное на изучение русского языка, в целом соответствует количеству часов, необходимых для освоения Первого сертификационного уровня, указанных в «Требованиях по русскому языку как иностранному» (в среднем – около 460 аудиторных часов).²

Предполагается, что владение русским языком в объеме Первого сертификационного уровня является достаточным для начала обучения иностранного гражданина в российском вузе по программам бакалавриата и специалитета с обязательным последующим изучением русского языка, предусмотренным соответствующими образовательными стандартами. В этой связи ведущие вузы страны требуют в качестве документа, необходимого для зачисления на профессиональные образовательные программы, сертификат о прохождении Государственного тестирования по русскому языку Первого сертификационного уровня, ссылаясь на в Приказ Министерства образования «О введении государственного тестирования по русскому языку граждан зарубежных стран, поступающих на обучение в высшие учебные заведения РФ на коммерческой основе» от 09.07.1998 г. № 1887). Но ряд российских вузов игнорирует методические рекомендации специалистов по русскому языку как иностранному и устанавливает собственные вступительные испытания для иностранных граждан (в том числе, по русскому языку), зачастую ориентированные на Базовый и даже Элементарный уровни владения языком.

Таким образом, можно констатировать отсутствие в системе российского образования единообразной общеобязательной системы проверки степени готовности иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Специалисты все чаще говорят о необходимости установления общей процедуры проведения вступительных испытаний для данной категории абитуриентов, разработки единообразных контрольно-измерительных материалов и критериев их оценки. Введение на территории России единого государственного экзамена по русскому языку как иностранному для иностранных абитуриентов, не проходивших обучение в российских вузах, и выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ, как представляется, позволит определить единые правила приема, а также установить базовые принципы и критерии проверки степени готовности иностранных абитуриентов к обучению по программам высшего образования.

Концепция экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ в настоящее время разрабатывается сотрудниками Российского университета дружбы народов.

Ведущими целями государственного экзамена для выпускников подготовительных отделений можно назвать:

- объективность контроля при сдаче итогового экзамена выпускниками подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации, а также при сдаче вступительного экзамена иностранными абитуриентами, поступающими в российские вузы для обучения по профессиональным образовательным программам на русском языке;
- соответствие контрольно-измерительных материалов требованиям, предъявляемым к установленному уровню владения русским языком;
- учет принципа преемственности обучения на подготовительных и основных факультетах при определении содержания контроля и организации подготовки к сдаче экзамена.

Разработчики концепции видят цель экзамена и в организации контроля за качеством подготовки иностранных граждан по русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах (отделениях) вузов Российской Федерации. Однако данный пункт вызывает

ряд вопросов у методического сообщества. В частности, в «Требованиях» к Первому сертификационному уровню прописано, что «указанное число часов является лишь примерным и может существенно варьироваться в зависимости от условий обучения, избранной специальности и индивидуальных особенностей учащегося»³. «Неуспешность» сдачи экзамена студентом, на наш взгляд, не может однозначно свидетельствовать о низком качестве обучения в отдельно взятом вузе.

Введение государственного экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов и иностранных абитуриентов подразумевает разработку новых КИМ, учитывающих требования упомянутого выше Приказа Минобрнауки, в частности требование знать «терминологию избранной специальности», «универсальные конструкции научного стиля», уметь «пользоваться конструкциями научного стиля речи», «оперировать терминологией избранной специальности». Разработчики Концепции экзамена подчеркивают, что Первый сертификационный уровень не может в достаточной мере обеспечить решение комплекса коммуникативных задач в образовательной среде в рамках учебной деятельности студента, и предлагают введение уровня В1+, который предполагает включение в содержание лексического минимума лексики, актуальной для гуманитарного подстиля научного стиля речи (600–700 лексических единиц).

В этой связи появляется ряд вопросов, требующих решения. Так, возникает вопрос о возможной спецификации тестов и обоснованности введения профессиональных модулей – естественнонаучного, инженерно-технического, гуманитарного, экономического, медико-биологического. Появляется необходимость разработки «Лексического минимума» уровня В1+ с указанием включенной в него научной лексики гуманитарного подстиля, а также общенаучной лексики, активно используемой во всех подстилях русской научной речи. Необходимо, на наш взгляд, обозначить и методически обосновать количество аудиторных учебных часов, требуемых для достижения данного уровня владения языком (с учетом увеличения лексического минимума до 3000 единиц).

Открытым остается вопрос и об организационных принципах проведения экзамена в части указания организаций, включенных в организационную структуру системы тестирования выпускников подготовительных факультетов, и механизмов взаимодействия между данными организациями. В частности, предусматривается ли взаимодействие «головные вузы – локальные центры тестирования» или все вузы будут наделены правом выдавать сертификаты, подтверждающие данный уровень владения русским языком как иностранным. Во втором случае возникает вопрос соблюдения единого формата экзамена по русскому языку как иностранному и единообразия структуры, содержания и спецификации контрольно-измерительных материалов, используемых вузами.

В целом, как отмечают представители экспертного сообщества, введение единого экзамена для выпускников подготовительных факультетов (отделений) российских вузов и иностранных граждан, и лиц без гражданства, поступающих в российские вузы на основные профессиональные образовательные программы, позволит создать объективную и эффективную систему проверки степени готовности иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Кроме того, введение данного экзамена может способствовать повышению качества подготовки иностранных граждан на подготовительных факультетах вузов РФ и появлению новых моделей эффективной подготовки иностранных граждан к сдаче экзамена по русскому языку как иностранному.

Примечания

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1304 от 3 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. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрушина и др. М.-СПб.: Златоуст, 2009. С. 4.

³ Там же.

Krapivnik Elena,
Pacific Nation University, Khabarovsk, Russia,
elenakrapivnik@mail.ru

STATE TEST IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR PRE-UNIVERSITY COURSES GRADUATES IN RUSSIAN UNIVERSITIES: TRENDS AND PROSPECTS

There is no unified checking system in modern Russian education to verify readiness of foreign citizens for mastering professional educational programs. The idea of establishing a common procedure for conducting final examinations for pre-university courses graduates of Russian universities and entrance exams for foreign applicants has ripened in experts' minds.

Keywords: test in Russian as a foreign language, pre-university course.

Куваева Алёна Сергеевна,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», Россия,
ASKuvaeva@pushkin.institute

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена вопросам применения классических средств обучения, а также современных инструментов обучения с привлечением информационных технологий для проведения онлайн-уроков русского языка как иностранного. В данной работе рассмотрена классификация средств обучения для проведения онлайн-урока, даны рекомендации по их использованию при организации обучения в дистанционном формате.

Ключевые слова: онлайн-урок, средства обучения, электронный учебник, информационные технологии.

Рост технологий в современном мире, их доступность и всесторонняя вовлеченность в нашу жизнь изменили способ, с помощью которого люди получают знания. Все чаще люди ищут информацию в интернете с целью самообразования или с целью повышения квалификации, все больше возможностей и технологий для их реализации. Это также справедливо и для сферы изучения языков – сферы, в которой «взрыв» мобильных приложений и интерактивных программ предоставил большой выбор средств обучения для групп людей, у которых раньше не было доступа и возможностей для обучения иностранным языкам.

Обучение в дистанционном формате делает процесс изучения более индивидуальным. Обучающиеся способны сами определять специфические для себя нужды в изучении в соответствии с интересами, уровнем подготовки и возрастной группы. Всё это мотивирует выбирать более «активный» подход к изучению в смысле принятия ответственности за свое собственное обучение – все больше учащихся пробуют нетрадиционные методы самообучения, в целях найти именно тот метод и те средства обучения, которые наиболее полно отвечает их потребностям.

По классической методике преподавания русского языка как иностранного А.Н. Щукина, средства обучения – это комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. Средства обучения – это базисная категория методики. Средства обучения облегчают овладение языком и делают его более эффективным¹.

В структурном отношении, как правило, выделяются:

– средства обучения для преподавателя (Лингвометодические требования по русскому языку как иностранному, программа по иностранному (в данном случае русскому) языку, лексический минимум, книга для преподавателя, методические пособия, справочная и научная литература);

– средства обучения для учащихся (учебник, лексический минимум, книга для чтения, сборник упражнений, вводно-фонетический курс, пособия по развитию речи, справочник по языку, словари и др.).

Однако существуют также две группы средств обучения в одинаковой степени адресуемые и преподавателю, и обучающемуся: аудиовизуальные средства обучения (аудитивные, визуальные, аудиовизуальные) и технические средства обучения (звукотехнические, светотехнические, звукоцветотехнические).

Здесь сразу необходимо отметить, что классические средства обучения для преподавателя, используемые при проведении как аудиторного занятия, так и онлайн-урока остаются неизменными, тогда как средства обучения для учащихся сильно видоизменяются и трансформируются.

Традиционно основным средством обучения для учащегося является учебник, где содержатся следующие компоненты: фонетический материал, лексический материал, грамматический материал, социокультурный материал, тексты, комментарии к текстам, упражнения. Перенос обучения в дистанционный формат, мы должны учитывать невозможность использования бумажного учебника на онлайн-уроке. В данной ситуации предлагается электронное учебное пособие или учебник. «Электронный учебник, не имеющий печатного прототипа (сетевой вариант в Интернете и/или на CD-ROM), включающий видео-иллюстрации, анимации, интерактивные задания и таблицы, практические задания с обратной связью. Электронный учебник должен иметь определенную структуру, основные его компоненты: печатный текст, мультимедийная составляющая (видео, анимация, звуковые файлы), практикум (упражнения, контрольные вопросы и тесты), статистика выполненных заданий и упражнений, времени обучения, электронный словарь, встроенные справочники, блок дистанционной поддержки»². Необходимо обратить внимание на гипертекстовую организацию теоретической части учебника.

В настоящее время именно электронных учебников по русскому языку как иностранному не существует. Однако есть отдельные обучающие программы, которые можно использовать на онлайн-уроке и которые включают в себя все перечисленные выше классические средства обучения для учащегося. Примером таких программ могут быть: Послушайте! Выпуск 2. И.А. Гончар; Чашки (DVD + CD) и др.

Переходя к обзору средств обучения для проведения онлайн-урока, в одинаковой степени адресуемых и преподавателю, и обучающемуся, следует отметить, что технические устройства при проведении онлайн-урока – это прежде всего компьютер, планшет или мобильный телефон, наушники, а также система Интернет. В качестве технических средств обучения при проведении онлайн-урока рассмотрим некоторые программы, обеспечивающие визуальное общение:

– Skype – преимущественно в случае индивидуального обучения;

– вебинарные комнаты – применимые как для индивидуальных занятий, так и для занятий в малых группах.

Программа Skype обеспечивает общение и обучение в режиме реального времени с учителем – носителем языка. Благодаря наличию изображения, аудиосоединения и бокового окна для обмена быстрыми сообщениями (с функциями отправки текстовых и аудиофайлов) существует возможность одновременной отработки навыков письма, говорения, аудирования и чтения. Также существует возможность переключения экрана таким образом, что у учащегося появляется возможность видеть все, что происходит на экране преподавателя, что позволяет быстро и эффективно изучать и объяснять новую лексику с помощью визуального изображения предмета и поиска в Google или Yandex. С помощью той же функции суще-

стствует возможность просмотра аутентичных видеоматериалов, которые преподаватель может подготовить перед уроком – либо показывая их со своего рабочего стола или посредством канала Youtube.

Среди прочих преимуществ также существует возможность записи разговора (либо отдельных диалогов) студента и преподавателя в реальном времени так, что учащийся впоследствии в любой момент (или, например, сразу после урока) может прослушать собственную речь и речь учителя.

Также в программе Skype существует возможность подключения конференц-связи, так что несколько учеников могут присутствовать на уроке.

Вебинарные комнаты в отличие от Skype более приспособлены для участия большого числа студентов. Инструменты вебинарной комнаты позволяют представлять новый материал в виде презентаций целой группе студентов с возможностью задавать вопросы в диалоговом окне в реальном времени. Также инструмент «белая доска» – whiteboard – аналог доски в классной комнате, обеспечивает возможность написания новых слов или их изображения с целью объяснения в виде рисунков так же, как в обычном классе преподаватели используют мел и доску для рисования предметов и объяснения новой лексики. Вебинарная комната предоставляет возможность распределять учеников по мини-группам одинакового или разного уровня подготовки, что способствует созданию мини-языковой среды.

В качестве информационных образовательных ресурсов можно рассмотреть, в первую очередь, портал «Образование на русском» (pushkininstitute.ru), созданном Институтом Пушкина. На данном портале собраны воедино разные средства обучения на разных уровнях. Работа на портале может быть самостоятельной и аудиторной. В курсах представлены как традиционные средства обучения (интерактивные): тексты для чтения, упражнения к текстам, грамматические упражнения и др., так и аудиовизуальные: фрагменты телепередач, фильмов, интервью и упражнения к ним.

В качестве других информационных ресурсов можно рассмотреть: Learn Russian – уроки русского языка от новостного портала Russia Today. На сайте доступны как сами уроки, так и озвученный алфавит, грамматические таблицы, топики по некоторым темам, а также тесты для проверки знаний. Russian Blog – сайт для изучающих русский язык как иностранный, на котором можно найти подробные грамматические объяснения многих трудных для иностранцев тем, а также много текстов со словарными блоками, которые можно прослушать.

Для примера аудиовизуальных средств обучения необходимо выделить использование на онлайн-уроках подкастов. Под подкастами понимаются «аудио- или видеотреки продолжительностью не более 3–4 минут аудиозапись и 7–8 минут видеоролик. Обычно подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания, являются синтезом радио и интернет-технологий со всеми их преимуществами: общедоступность, интерактивность, повторяемость и т.д.»³. Преподавателем на онлайн-уроке могут использоваться различные виды подкастов: аутентичные подкасты, представляющие собой файлы с записью речи носителями языка, или учебные подкасты, созданные преподавателями для учащихся.

Обучение в дистанционном формате представляет широкие возможности для большинства современных молодых людей, готовых к использованию информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим необходимо рассматривать новые возможности для более эффективного использования потенциала новых форм обучения.

Примечания

¹ Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М.: Рус. яз.

² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 355.

³ Баранникова Н.А., Павличева Е.Н., Рублева Е.В. Реализация edutainment-технологий при уровневом подходе к обучению РКИ на портале «Образование на русском» // Русский язык за рубежом. 2017. № 2. С. 24.

THE TEACHING TECHNIQUES FOR CONDUCTING ONLINE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

The article is focused on the questions of classical teaching techniques and modern tools of learning with engaging information technologies for conducting online lessons of Russian as a foreign language. In this paper, the classification of teaching techniques for conducting an online lesson is considered, and recommendations are given on their use in organizing distance learning.

Keywords: online lesson, teaching techniques, electronic textbook, information technology.

**Кузоятова Ольга Сергеевна,
Бондаренко Ольга Васильевна,**
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Россия,
okolga810@inbox.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

В статье освещается опыт работы с иностранными обучающимися разных языковых групп на довузовском этапе обучения в Северо-Кавказском федеральном университете. Рассматриваются формы обучения русскому языку в полиэтнической учебной группе. Анализируются методы, ориентированные на формирование коммуникативно-когнитивной компетенции иностранных слушателей. Обращение к новым технологиям дает возможность активизировать учебный процесс и побуждает учащихся к творческому участию в нем. Использование метода проектов способствует успешному взаимодействию в многонациональном студенческом коллективе.

Ключевые слова: компетенции, активные методы, проектная методика.

На подготовительном отделении в Северо-Кавказском федеральном университете учатся представители стран Средней Азии, Ближнего Востока и Африки.

Русский язык становится не только учебным предметом, но и средством общения (происходит практическое овладение языком). Вместе с овладением русским языком иностранные слушатели познают нашу страну, особенности мировосприятия россиян, приобщаются к духовным богатствам русского народа, к русской культуре. Обучение русскому языку построено с учетом современных тенденций и, конечно, носит коммуникативный характер. «Коммуникативный подход предполагает <...> активное владение языковым материалом, умение построить собственное высказывание на изучаемом языке»¹.

Начальный этап обучения характеризует значительная концентрация учебных часов, использование методов обучения, активизирующих возможности учащихся. Активному освоению языка служат технологии обучения, в которых преподаватель выступает в роли координатора, эксперта, дополнительного источника информации, а обучающиеся учатся мыслить и действовать самостоятельно. Большой результативностью обучения характеризуются обучение в сотрудничестве, квест технология, проектная методика. Данные технологии сочетают в себе «достижение двух целей: 1) академической познавательной цели, поскольку в процессе работы участники группы усваивают определенный учебный материал; 2) коммуникативной, т.к. чтобы получить полную информацию по теме, учащимся необходимо общаться между собой на иностранном языке»². Так, обучение в сотрудничестве подразумевает совместную деятельность для достижения общей цели. Работая в небольших группах, обучающиеся помогают друг другу и отвечают за успехи каждого. Такое обучение создает условия для позитивного взаимодействия между студентами в ходе деятельности: каждый пони-

мает, что он может добиться успеха (т.е. овладеть определенными знаниями) только при условии, что и остальные члены группы достигнут своих целей.

Квест-технологии в образовании основаны на поиске решения какой-то конкретно поставленной задачи. Подобно компьютерной игре, где нужно найти что-либо для выхода на следующий уровень, образовательный квест основан на последовательном выполнении нескольких заданий. Щербакова Е.Е. предлагает проводить квест при изучении темы «Город». «Так, уже на элементарном уровне учащиеся способны выполнить следующие задания: узнать, где находится остановка автобуса; спросить, сколько стоит билет в театр; поинтересоваться, сколько сейчас времени; узнать, какая это улица и другие»³. Для слушателей более высоких уровней владения языком можно усложнить задания, например, подготовить сообщения о городских достопримечательностях.

Среди современных педагогических технологий проектная деятельность обучающихся является наиболее адекватной в формировании когнитивно-коммуникативных компетенций, «поскольку метод проектов уменьшает роль преподавателя в образовательном процессе, студенты учатся самостоятельно мыслить, принимать решения, самореализоваться, а также самостоятельно оценивать свои действия»⁴.

Метод проектов дает возможность поиска и анализа информации, обеспечивает способность обучающихся к межкультурному общению, позволяет вступать в равноправный диалог с носителями языка. Шмалько-Затиная С. А. и Храброва О. С. отмечают, что «в данной системе обучения широко используется произвольное поминание лексических средств и грамматических структур в ходе решения проблемных задач, стимулируется развитие творческого мышления, воображения. Создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого»⁵. Наиболее полно особенности проектной деятельности и классификация проектов отражены в интерпретации Е.С. Полат.⁶ Проекты различаются по количеству участников (индивидуальные, парные, групповые), по форме (исследовательские, творческие, информационные и др.). Выполнение проекта включает следующие этапы: подготовительный, технологический, заключительный. Подготовительный этап подразумевает организационную работу (постановку цели, разработку проектного задания и т.п.). На технологическом этапе происходит планирование деятельности и ее осуществление. Заключительный этап предполагает представление проекта и его оценку, а также «анализ успехов и ошибок».

В курсе «Русский язык» метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для обучающихся, а также особенностей группы, возможностей и достижений слушателей в освоении русского языка. В качестве примера использования проектной методики на подготовительном отделении для иностранных слушателей в Северо-Кавказском федеральном университете приведем опыт работы над проектом по теме «Моя Россия». Проект информационно-аналитический, поскольку направлен на сбор и анализ сведений о каком-либо объекте, явлении. Проект является межпредметным, поскольку лексические средства и грамматические структуры усваиваются, актуализируются и обобщаются на материале дисциплины «Страноведение».

Подготовка проекта предполагает формулировку темы, постановку целей и поиск средств для их достижения. Слушатели выступают в роли журналистов-международников, которым необходимо подготовить статью в газету. Им предстоит рассказать читателям о стране, с которой они познакомились за 6 месяцев. Они определяют, какие стороны российской жизни заслуживают внимания читателей, чтобы заинтересовать их. Для этого собирается печатный и иллюстративный материал о природе и географии России, об известных деятелях науки и искусства, о русском языке и т.п. Выбрав тему, слушатели готовят индивидуальные презентации (статьи), которые представляют на обсуждение группе. Преподаватель выступает в роли модератора, консультанта, ориентирует слушателей на поиск источников информации, качества и формы презентации найденной информации для группы.

Далее преподаватель помогает проанализировать и объединить индивидуально собранные материалы членами группы в единое целое, откорректировать и оформить материал как проект группы.

Анализ информации завершается рефлексией. Слушатели формируют личностное отношение к теме и фиксируют его или с помощью собственного текста, или своей позиции в дискуссии. Таким образом, происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний. Эффективным и экономным средством на этом этапе являются синквейны. «Такие поэтические формы позволяют концентрированно и творчески выразить эмоциональное и рациональное состояние касательно любого явления действительности и тем самым определенным образом пережить его, встроить в собственную картину мира. Представляется, что использование синквейнов особенно целесообразно в том случае, если изученный материал характеризуется сухостью и теоретичностью: эмоциональная оценка такой информации способствует лучшему ее усвоению»⁷.

Приведем примеры студенческих синквейнов по теме проекта:

*Россия
Большая, интересная
Приехать, понимать, учиться
К удивлению дружелюбная страна
Мировой лидер*

(Годвинсон Перл, Гана)

*Россия
Неизвестная, холодная
Понимать, изучать, жить
Через русский язык можно узнать Россию
Страна героев*

(Довлетгелдиева Энеджан, Туркменистан)

*Русский язык
Сложный, богатый
Читать, слушать, писать
Это романтические стихотворения
Язык Чехова и Пушкина*

(Бумба Владимир, Ангола)

*Русский язык
Сложный, интересный
Изучаю, читаю, понимаю
Самый красивый язык в мире
Язык Гагарина*

(Нкози Даниэл, Ангола)

Конечным продуктом проекта является газета «Моя Россия». Создание газеты представляет собой творческий процесс, который предполагает несколько этапов совместной работы. Сначала слушатели продумывают и обсуждают дизайн, готовят макеты. Затем слушателями проводится оценка подготовленных макетов: сами студенты предлагают лучшие варианты размещения материала, выбирают цветовое решение в оформлении и т.п.

Готовя проект, студенты вносят свой вклад в его реализацию в зависимости от знаний и личностных интересов, обмениваются информацией, помогают друг другу. Такая работа способствует формированию большого количества общеучебных умений и навыков: исследовательских, навыков оценочной самостоятельности, умения работать в сотрудничестве, презентационных.

Следует сказать, что применение современных форм и методов обучения русскому языку как иностранному не только способствуют развитию необходимых компетенций обучающихся. Постоянный поиск новых идей и способов адаптации известных приемов к уров-

ню подготовки студентов, освоение последних компьютерных технологий и т.п. создают благоприятные условия для личностного и профессионального роста преподавателя. Так происходит взаимное обучение, взаимное творчество.

Примечания

¹ Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. С. 28.

² Щербакова Е.Е. Об использовании новых технологий на начальном этапе обучения русскому языку // Русский язык как иностранный: лингводидактический аспект: материалы Международного научно-методического семинара / под ред. Л.Г. Корчагиной, Л.И. Захаровой, М.Н. Карапетовой, Ж.Д. Магоровой, Е.Е. Щербаковой (Иркутск, 28 марта, 2017 г.). Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2017. С. 208.

³ Там же. С. 211.

⁴ Бондаренко О.В. Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному (научная статья) // Теория и практика современной науки (научное (непериодическое) электронное издание) [Электронный ресурс] / Выдавецтва «Навуковы свет», Научно-издательский центр «Мир науки». Электрон. текст. данн. Минск: Выдавецтва «Навуковы свет», 2017. 1 оптический компакт-диск (CD-ROM). Электрон. текст подготовлен НИЦ «Мир науки». 3,84 Мб.

⁵ Шмалько-Затинацкая С. А., Храброва О. С. Проектная методика на примере преподавания РКИ // Инновационные технологии в науке и образовании. 2016. № 1-1 (5). С. 300–304.

⁶ Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. М.: Издательский центр Академия, 2008. 272 с.

⁷ Ольховская А.И. Активные методы обучения в курсе «Описание русского языка как иностранного. Функциональная лексикология» // Активные и интерактивные формы обучения: межвуз. сб. науч. тр. / ред. коллегия: Г.М. Мандрикова [и др.]; Новосиб. гос. тех. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. С. 115–124.

**Kuzoyatova O. S.,
Bondarenko O. V.**
North-Caucasus Federal University

THE FORMS AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTINATIONAL STUDY GROUP ON PRE-UNIVERSITY STAGE

The article highlights the experience of work with foreign students of different language groups in pre-University education in the North Caucasus Federal University. Considered the forms of teaching the Russian language in the multiethnic study group. Analyzes the methods, oriented on formation of communicative and cognitive competence of foreign students. Appeal to the new technologies enables to intensify the educational process and encourages students for creative participation in it. The use of the project method contributes to successful interaction in a multicultural student team.

Key ords: competences, active methods, project method.

Кулик Алла Дмитриевна,
Российский университет дружбы народов, Москва,
pesochek08@mail.ru

КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА УЧЁТА ДОСТИЖЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ*

Статья посвящена поиску путей системной ориентировки студентов в учебной дисциплине уже на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: портфолио: документов, работ, достижений, рефлексивный, проблемно-ориентированный; проектные работы.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 000-000.

Комплексной системой учёта достижений иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки может служить портфолио, образовательная ценность которого заключается в акцентировании внимания на том, что иностранный студент знает и умеет, чему научился, каковы его результаты и как их улучшить при изучении русского языка и предметов.

В педагогической литературе, согласно Е.Е. Федотовой, Т.Г. Новиковой, А.С. Прутченкова, портфолио – это «целенаправленное собрание работ учащихся, которые показывают усилия учащегося, его развитие в достижении в одной или нескольких областях учебного плана, т.е. это портфолио – отчёт, с помощью которого формируются, накапливаются и оцениваются индивидуальные достижения учащихся в отдельный период обучения»¹.

По содержанию портфолио делятся на:

– **портфолио документов**, где собраны сертифицированные индивидуальные образовательные достижения студента-иностранца в процессе обучения в России, копии документов участия в олимпиадах и в других мероприятиях, связанных с изучением русского языка, а также мы предлагаем включить в перечень документов копию сертификата об общем образовании (с баллами) из учебного заведения страны обучаемого;

– **портфолио работ**: контрольные работы по русскому языку как иностранному, по научному стилю речи, по фонетике, а также проектные работы по предметам, оформленные в виде дневника достижений. Как известно, проектные работы могут проходить в следующих формах: научный доклад, деловая игра, демонстрация видеофильма, экскурсия, научная конференция, театрализация, путешествие, реклама и т.д. У участников проекта формируются следующие умения: а) специальные (в ходе работы с лингвистическим материалом); б) речевые (во время подготовки и проведения презентации); в) научно-исследовательские, которые обогащают интеллектуальную сферу, расширяют кругозор, повышают самооценку, дают осознание значимости своей деятельности.

Портфолио работ в свою очередь можно разделить на: а) *портфолио достижений*, который включает в себя результаты работы иностранного студента по конкретному разделу, видам речевой деятельности; б) *рефлексивный*, который содержит материалы по оценке/самооценке целей, хода и качества результатов учебной деятельности по усвоению русского языка; по анализу особенностей работы с различными источниками лингвистической информации; в) *проблемно-ориентированный*, который отражает цели, процесс и результат решения проблемы, возникшей в ходе изучения учебного материала; позволяет построить индивидуальный образовательный маршрут.

При зачислении на первый курс нам представляется необходимым предъявить в деканат основных курсов не только сертификат, но и комплексный портфолио на каждого студента для демонстрации уровня продвижения в усвоении русского языка как иностранного и предметов, что поможет будущим преподавателям правильно определить дальнейшую индивидуальную образовательную стратегию развития достижений обучаемых на первом и последующих курсах.

Мы полагаем, что в показателях учебных достижений (в балльно-рейтинговой системе) иностранных студентов следует фиксировать: а) поощрительные баллы за составление вопросов по теме, за подготовку дополнительного материала; б) штрафные баллы за несвоевременную сдачу работы, за отказ от ответа.

Мы рекомендуем предложить студентам ознакомиться с таблицей, представленной ниже, которая позволит проанализировать результаты учебной деятельности обучаемых на уроке. Учёт баллов параллельно ведут и студент, и преподаватель. Данные сравниваются, при расхождении обсуждаются и находится компромисс.

Регистрация успешности работы студента-иностранца на каждом уроке

Основные показатели	Баллы	Достижения
Не посетил занятие	0	
Слушает, переписывает	0,5	Очень слабо
Выполняет задания по образцу	1	Слабо
Частично знает материал, но применить и объяснить не может	2	Посредственно
Задания выполняет с помощью преподавателя	3	Удовлетворительно
Выполняет большую часть заданий самостоятельно	3,5	Недостаточно хорошо
Может объяснить свои ошибки	4	Хорошо
Хорошо знает учебный материал	4,5	Очень хорошо
Может устранить ошибки сам и выполнить творческую работу	5	Отлично
<i>Подготовил дополнительный материал по теме</i>	+1 <i>(поощрительный)</i>	<i>Прекрасно</i>
<i>Участвовал в олимпиаде и в других мероприятиях, связанных с изучением русского языка</i>	+1	<i>Великолепно</i>
<i>Не рассказал текст</i>	-1 <i>(штрафной)</i>	<i>Плохо</i>

Рейтинговая оценка в обучении русскому языку как иностранному может быть промежуточной, суммарной, а после экзамена на первый сертификационный уровень итоговой.

Таким образом, комплексная система учёта достижений иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки позволяет выявить реальный языковой уровень обучаемых; а также уровень развития их лингвистического мышления; реализацию индивидуальных языковых способностей; процесс формирования знаний, навыков, умений, компетенций и компетентностей в усвоении русского языка и предметов; интеграцию количественной и качественной оценки; перенос педагогического акцента с оценки на самооценку учащихся.

Примечания

¹ Федотова Е.Е., Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Зарубежный опыт использования портфолио // Методист. 2005. № 5. С. 27–33.

Kulik A.D.,
RUDN University, Russia, Moscow

COMPLEX SYSTEM OF THE ACCOUNTING OF ACHIEVEMENTS OF FOREIGN STUDENTS AT A STAGE OF PRE-UNIVERSITY PREPARATION

Article is devoted to search of ways of system orientation of students in a subject matter already at a stage of pre-university preparation.

Keywords: portfolio of documents, of works, of achievements, reflexive, problem-oriented; project works.

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА В АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Проблема детской языковой картины мира в частности один из этапов ее эволюции – младший школьный возраст, находится в центре внимания данного исследования. Становление уникального облика языковой личности ребенка приходится именно на этот период.

Ключевые слова: антропоцентризм, языковая картина мира, детская речь, онтолингвистика.

Взросший интерес к когнитивному аспекту речевой деятельности, проблема отражения в языке картины мира является предметом научной дискуссии в современной лингвистике. Антропоцентризм изначально определяет представления человека и, соответственно, создаваемая им картина мира есть результат проекции реалий объективной действительности через призму сознания человека.

Происхождению термина «картина мира» наука обязана Л. Вингенштейну, который в своей работе «Логико-философский трактат» впервые обозначил идею структурного сходства языка и мира. Системой интуитивных представлений о реальности определил картину мира философ и лингвист В. Руднев.

Существуют разные определения статуса картины мира:

- картина мира – это субстанция между наукой и мировоззрением;
- картина мира и есть мировоззрение – результат социальной практики.
- картина мира – это нечто абстрактное, тип философской рефлексии;
- картина мира – это вид научного знания.

Существуют различные подходы к классификации картин мира:

П.В. Чеснокова обосновывает в своих научных трудах разделение картин мира на статические и динамическую картины мира. Закрепленные в словарях и энциклопедиях знания о каком-либо предмете или явлении противопоставлены прагматической системе понятий в речи или тексте;

По классификации Л.Н. Чурлиной предполагается разделение концептуальных моделей мира, отраженных человеческим сознанием – «субъективный образ объективной действительности» и лингвистическая картина мира (кодификация знаний в словарях и грамматиках;

Языковая научная картина мира противопоставлена наивной, под последней мы понимаем «отражение обиходных представлений о действительности»¹ (Ю.Д. Апресян).

Следует отметить, что только лингвистика как наука занимается изучением передачи мыслительного содержания средствами языка. В глобальном видении вопроса мир человека представляет собой систему, состоящую из реальной картины мира, концептуальной картины мира и языковой картины мира.

Языковая картина мира выполняет две основные функции: номинативную и экспликативную.

Известный языковед, специалист в области контрастивной лингвистики, Е.С. Кубрякова утверждает, что «языковая картина мира – это особое образование, постоянно участвующее в познании мира и задающее образцы интерпретации воспринимаемого, своеобразная сетка, накидываемая на наше восприятие, на его оценку, влияющее на членение опыта и виденье ситуации и событий через призму языка и опыта, приобретенного вместе с усвоением языка и включающего в себя не только огромный корпус единиц номинации, но и в известной мере и правила их образования и функционирования»².

Другими словами, языковое воплощение понимаемого мира важно для формирования системы знаний о мире.

Немаловажным фактором, обуславливающим разные концепты отражения сущности мира в восприятии и речевом отображении, является возраст. В данном аспекте детский возраст представляет большой научный интерес в плане изучения овладения родным языком. Он предстает как необходимое звено в сложной цепочке речевых актов как части коммуникативной лингвистики.

Именно в раннем возрасте проявляются в детской речи латентные механизмы развития и функционирования языка.

Определенный тип человеческого сознания: индивидуальный, коллективный, обыденный, коллективный научный определяет содержание картины мира. Наряду с этим мы можем выделить еще один тип сознания – детское сознание, особая точка зрения на мир.

«Ребенок – это особый тип языковой личности, формирующий свой, особый взгляд на мир и на себя в этом мире. Образ мира, запечатленный в языке детей, во многом отличается от «картины мира» взрослых носителей языкового сознания, что объясняется свойствами мышления детей, своеобразием их мироощущения и мировосприятия»³.

Эволюция субъективной картины мира начинается именно на этапе детской картины мира. Е. С. Кубрякова пишет: «...по своей природе являет собой соединение субъективного и объективного начал, поскольку она отражает объективный образ мира сквозь призму субъективного видения»⁴.

В речи детей дошкольного и младшего школьного возраста отражается детская языковая картина мира. В данном случае возраст выступает как определяющий социальный параметр для использования языковых возможностей⁵.

А.К. Маркова предлагает периодизацию речевого развития человека:

- Младенческий возраст (до 1 года).
- Ранний (преддошкольный) возраст (1–3 года).
- Дошкольный возраст (3–6(7) лет).
- Школьный возраст (6(7)–17 лет):
 - младший школьный возраст (6–10 лет);
 - средний школьный возраст (11–15 лет);
 - старший школьный возраст (16–17 лет);
- Зрелость (от 18 лет).

В младшем школьном возрасте, в начальных классах, ребенок именно в этот период выстраивает и определяет себя в социуме, осваивая новые социальные роли. Наступает сознательная фаза в эволюции языковой картины мира ребенка.

В этот переходный период в ребенке соединяются психологические черты, присущие дошкольному детству и особенности школьника. Сложная и противоречивая сущность этого возрастного периода определяет языковую картину мира, особую точку зрения на мир. Закономерности формирования языковой личности в онтогенезе представлены в содержательных единицах языка и их речевых реализациях и отражают видение и осмысление мира на особом уровне. Нам представляется закономерным дальнейшее исследование проблемы целесообразно вести по следующим направлениям:

- овладение единицами всех уровней языка, в результате чего происходит формирование новой языковой картины мира на базе предшествующей возрастной категории;
- исследование типичных моделей, синтаксических концептов в речи младшего школьника;
- анализ языковой личности младшего школьника на базе дискурса.

Итак, языковая картина мира ребенка в аспекте антропоцентрической лингвистики, несомненно, представляет большой научный интерес и практическую ценность для исследователей в области онтолингвистики. Сложные иерархические строения, своеобразные цели, мотивы, определяющие детскую речь составляют основу языковой компетенции личности.

Примечания

- ¹ Швыдкая Л.И. Языковая личность сквозь призму языковой системы и социокультурного контекста / Л.И. Швыдкая // Языковые и культурные контакты различных народов: матер. всероссийск. науч.-метод. конф/ – Пенза: Пензенский государственный педагогический университет, 2002. С. 123–126.
- ² Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. С. 245.
- ³ Тухарели Н.Л. Имена «вещей» в детской языковой картине мира / Н.Л. Тухарели [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Vuks/Linguist/russlin/02.php.
- ⁴ Блох М.Я. Проблема картины мира в современном философском языкознании / М.Я. Блох // Культура как текст: сб. научных статей. Вып. 6. М.: Смоленск: Универсум, 2006. С. 3–6.
- ⁵ Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. Ростов н/Д: Феникс, 1997. С. 480.

**Kytina V.V.,
Ryzhov N.V.,**
RUDN University,
Kytinavictoria@mail.ru

FORMATION OF THE LANGUAGE WORLD PICTURE OF THE CHILD IN THE ANTHROPOCENTRIC ASPECT

The concept of formation of the language world picture of the child in the anthropocentric aspect. This article is centered round the problem of the existence of a peculiar point of view on the world – children's linguistic “world picture”. Junior school age is considered as one of the stages of children's linguistic “world picture's” evolution, since during this period the qualities which make the unique look of a polilingual child's linguistic personality are formed.

Keywords: anthropological approach, linguistic “world picture”, children's speech, the first language acquisition.

СОДЕРЖАНИЕ

Авагимянц В.А. О социокультурной адаптации иностранных учащихся на подготовительных факультетах для иностранных граждан.....	3
Адскова Т.П., Адскова Н.П. Использование технологий сотрудничества при обучении навыкам функционального чтения.....	5
Александрова М.А., Новикова Т.А., Юсупова Ю.Р. Использование дистанционных технологий для проведения аттестации по русскому языку как иностранному.....	9
Алешина Л.Н. Особенности работы с текстом по специальности в процессе формирования речевых умений и языковых навыков.....	11
Аль-Кайси А.Н. Аудиторная работа в системе смешанного обучения РКИ: специфика и принципы организации.....	14
Андрейчикова О.И. Работа с биографиями врачей на уроках русского языка как иностранного с будущими студентами-медиками.....	17
Андрюшина Н.П. Актуальные направления развития российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному.....	20
Антонова Н.А., Иванова А.С. О некоторых особенностях обучения языку специальности иностранных студентов (экономический профиль).....	24
Апостолиди А.А. Медиатекст как средство формирования профессиональных компетенций будущих студентов-международников.....	28
Ариф Й. Из практического опыта преподавания русского языка как иностранного на подготовительном факультете Эрджисского университета в Турции.....	33
Архангельская А.Л. Электронный вводно-фонетический курс в системе смешанного обучения РКИ.....	36
Асонова Г.А. К вопросу о важности применения прямого и переводного методов при обучении американских учащихся русскому языку на летних курсах.....	39
Асташова А.А. Военная тематика в произведениях искусства как способ повышения эффективности обучения иностранных военнослужащих.....	43
Бакайтис И.И. Дискуссия в обучении русскому как иностранному.....	46
Бакытжанова А.Е. Профессионально ориентированная подготовка будущих ординаторов на подготовительном отделении медицинского вуза.....	49
Баранова И.И. Языковая подготовка иностранных студентов, обучающихся по совместным образовательным программам.....	53
Барсегян К.М. Использование потенциала видео медиатекста на начальном этапе обучения при формировании социокультурной компетенции.....	57
Баско Н.В. Словообразовательный аспект: место и роль на довузовском этапе обучения.....	61
Бежанова С.В., Ганина Е.В. Оптимизация процесса психологической адаптации иностранных студентов в экономическом вузе.....	64
Беженарь О.А., Поморцева Н.В. Этноориентированный подход как средство повышения мотивации в процессе обучения русскому как иностранному вне языковой среды (на примере италоязычных учащихся).....	67
Бекмуратова У.А. Учебное пособие для самостоятельной работы по русскому языку как неродному для студентов-каракалпаков: проблемы и перспективы	72

Берсина Е.А., Мукаева Г.Р. К вопросу организации обучения иностранных учащихся общеобразовательным предметам на русском языке. Из опыта работы подготовительного отделения Уфимского государственного авиационного технического университета (УГАТУ).....	74
Бирюкова Е.Д. Стилистическая неоднородность русской лексики как проблема обучения РКИ в зарубежных школах дополнительного образования.....	77
Богданова Л.И. Представление русской грамматики с позицийговорящего субъекта: трудности и перспективы.....	81
Большакова Н.Г., Галанкина И.И., Ильина Л.А. Учебные экскурсии в педагогической системе лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку (на довузовском этапе).....	85
Бондарева В.В. К вопросу о языковых контактах: фонетическая интерференция и акцент.....	88
Бондарева О.В., Исмаилова Х.Э., Белоглазова Л.Б. Методические основы создания учебных дистанционных курсов по русскому языку как иностранному.....	92
Бронская Т.В. Курсовое обучение в российском центре науки и культуры в Улан-Баторе как модель обучения русскому языку во внеязыковой среде.....	95
Брюховецкая С.В. Актуальные вопросы сетевого взаимодействия и продвижения образовательных программ в системе довузовского образования.....	98
Будай В.Г. К вопросу о качестве современной учебной литературы по РКИ.....	101
Бурова А.Е. Использование опорных таблиц для обучения монологическому высказыванию на занятиях по биологии в группах довузовской подготовки.....	104
Бусурина Е.В., Куралёва И.Р. Профессионально ориентированное аудирование в программе довузовской подготовки иностранных студентов.....	107
Бусурина Е.В., Куралёва И.Р. Путеводитель по вузу как интегративное пособие по адаптации иностранных студентов.....	111
Бусурина Е.В., Чуйкина Н.В. Языковая игра в реальной социокультурной среде как инструмент адаптации и учебной мотивации иностранных студентов.....	114
Бутенко Л.И. Реализация программы подготовки китайских студентов к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Из опыта преподавания русского языка в Чанчуньском инженерно-технологическом институте (КНР).....	118
Вариченко Г.В., Проконина В.В. Формирование профессиональной компетенции у будущих экономистов.....	122
Варламова И.Ю., Будильцева М.Б., Пугачев И.А. Преимущество в формировании навыков произношения и интонирования на среднем этапе обучения РКИ и в курсе «Русский язык и культура речи».....	124
Васильева Г.М. К вопросу о моделировании концепта в содержании обучения русскому языку как иностранному.....	129
Ващекина Т.В. Комплексный подход к организации и проведению внеаудиторных занятий со студентами-иностранцами подготовительного факультета.....	132
Ведякова Н.А., Редькина О.Ю., Филатов М.А. «Русская кухня» на уроках РКИ как средство формирования социокультурной компетенции.....	136
Великанова Е.А., Дыга Е.А. Хоровой класс как средство языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в музыкальном вузе.....	139
Викулова А.Ю. Методы и способы повышения мотивации при изучении научного стиля речи иностранными учащимися на довузовском этапе обучения.....	143

Владимирова Т.Е. Межкультурная лингводидактика: онтологический подход.....	147
Власова А.О., Калле М.И. Специфика комплексного подхода к организации процесса обучения иностранных студентов медицинского вуза.....	151
Волохина В.П. Организация внеаудиторной и самостоятельной работы иностранных учащихся на довузовском этапе обучения.....	154
Воробьева О.И. Обучение профессиональному общению студентов медицинского университета на занятиях по РКИ.....	156
Воронова А.В. К вопросу об использовании научно-популярных текстов на занятиях с иностранными студентами.....	159
Воронова Л.В., Батраева О.М. Профессионально ориентированное обучение языку специальности: уроки русского языка в приморском океанариуме.....	162
Выходцева И.С., Любезнова Н.В. Научный стиль речи на довузовском этапе преподавания РКИ.....	167
Вязовская В.В., Злобина М.Г., Черкасов Г.В. Интерактивные лингвотренажёры как средство моделирования виртуальной языковой среды в процессе обучения РКИ.....	170
Вязовская В.В., Филатова В.Б. Концепция и структура учебного пособия для иностранных учащихся «Русский язык для будущих геологов».....	175
Габдреева Н.В., Габдреев Р.В. Опыт организации образовательного процесса для иностранных слушателей в Техническом университете (использование психолого-педагогических резервов).....	177
Габдулхаков Ф.А. Русский язык в современном обществе.....	181
Габдулхакова Р.Ф. История и перспективы развития методики обучения русскому языку как иностранному в общеобразовательной школе.....	184
Галактионова Н.А., Никулина Н.А. Русская фразеология на занятиях по русскому языку как иностранному.....	187
Ганина Е.В., Федорова Е.А. Принципы обучения языку профессионального общения (экономический профиль).....	191
Гаранина С.Н., Гаранин В.М. Адаптационные процессы у иностранных учащихся на довузовском этапе обучения в культурном пространстве России.....	195
Гассиева И.И. Видеокурс «караоке по-русски» (из опыта обучения русскому произношению студентов-иностранцев подготовительного факультета).....	198
Герасимова К.М., Темкина Н.Е. К вопросу о преподавании профессиональной лексики на этапе довузовского обучения в РУДН.....	202
Годенко А.Е., Тарасова И.А., Волчков В.М., Филимонова Н.Ю. Системный подход к оценке качества реализации программы довузовской подготовки иностранных студентов.....	207
Гоева Н.П. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя РКИ.....	210
Головина Л.С. Хороним как способ лингвокультурной адаптации иностранца на этапе предвузовской подготовки.....	211
Гончарова Т.В., Козлова Л.В. Приобщение иностранных обучающихся к ценностям российской национальной культуры.....	214
Грачева О.А. Решение некоторых лингводидактических проблем в ходе преподавания русского языка как иностранного на довузовском этапе.....	218
Григорьева М.А., Сатретдинова Р.С. Технология обучения иностранных студентов технического вуза экономическим терминам.....	223

Гудилова С.В., Ёлкина О.А. Изучение особенностей адаптации иностранных учащихся на довузовском этапе обучения.....	227
Гужова Н.В. К вопросу об оптимизации процесса обучения русскому языку иностранных студентов на довузовском этапе	230
Гузарева Н.И., Кашкан Г.В., Владимирова Т.Л. Предмагистерская подготовка иностранных слушателей в томском политехническом университете: опыт, проблемы, перспективы.....	233
Гуляева И.В. О подготовке студентов к восприятию лекций.....	237
Гусева Е.И. Электронный учебник-практикум в системе стационарного и дистанционного обучения.....	239
Данилевская Т.А., Кожевникова Е.В., Олейникова О.Н., Трубчанинова М.Е. Система координации учебной работы на кафедре русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО ВГУ.....	243
Данилевская Т.А., Трубчанинова М.Е. Методическое обеспечение видеопрокта (на примере видеоурока и видеодокладов в рамках международного образовательного проекта «Русский язык – территория образования»).....	247
Данькова Т.Н. Роль внеаудиторной работы в системе довузовского образования иностранных граждан.....	251
Дибцева Г.А. Использование мультимедийных презентаций как средство повышения эффективности обучения (при работе с иностранными учащимися довузовского этапа)....	255
Диева Л.Ю. Значение коммуникативно-функционального подхода в преподавании РКИ.....	258
Диневич И.А., Майерс Г.Н. О некоторых аспектах имиджевой коммуникации преподавателя вуза.....	259
Должикова А.В., Клобукова Л.П. Организационно-нормативные и лингвометодические аспекты сертификации уровня коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов вузов РФ.....	264
Долинина И.В. Работа с лексикой на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: из учебно-методического опыта.....	267
Доронина Е.Г., Казакова Ю.В. Проблемы создания национально ориентированных электронных курсов по фонетике.....	271
Дунькович Ж.А., Рукавишников С.М., Хоронко С.С. Информационно-коммуникационные технологии как средство оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному.....	275
Ельникова С.И. Сертификационное тестирование по русскому языку как иностранному: универсальное и специфическое.....	281
Ерёмина С.А. Обучение чтению на русском языке китайских студентов с элементами лингвострановедения (из опыта работы).....	287
Ершова Е.Б., Малыгин А.А. Проектирование дополнительных общеобразовательных программ для обеспечения подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных программ на русском языке	294
Есина З.И. Межпредметная координация при обучении русскому языку и специальности на русском языке иностранных учащихся.....	297
Жарова О.С., Аду С.С. Создание тестов профессионально ориентированного модуля как необходимой формы контроля сформированности общенаучной и учебно-профессиональной компетенции будущих юристов.....	302

Жигунова О.М., Шамсутдинова Е.Ю. Метод ассоциаций и аудиовизуальный метод в преподавании РКИ (довузовский этап).....	305
Жидкова Ю.Б. Электронный учебно-методический комплекс «литература»: отбор лексики, ее презентация и организация в курсе по предмету.....	309
Загоровская О.В., Бирюкова Е.Д. Формирование лингвостилистической компетенции вторичной языковой личности при изучении РКИ как проблема современной учебной лексикографии.....	313
Задонская Г.А. Терминологическая лексика на занятиях по РКИ в аспекте профессиональной подготовки и социокультурной адаптации иностранных учащихся архитектурно-строительных специальностей.....	316
Зайцева И.А. К вопросу о создании контрольно-измерительных материалов по языку специальности на этапе довузовской подготовки: лекция как форма итогового контроля.....	319
Зацепина К.Д. Использование анекдотов при изучении глаголов движения на занятии по русскому как иностранному.....	322
Зубарева А.В. Кураторство как одна из организационных форм воспитательно-страноведческой работы на подготовительном отделении для иностранных обучающихся ЮФУ.....	326
Ибрагим И.А. Возможные направления в преподавании научного стиля речи на подготовительном отделении.....	328
Иванова Н.В. Соответствие содержания и форм контроля при изучении РКИ коммуникативным потребностям обучаемых.....	332
Иванова Т.Ю. Лингвометодические основы создания учебного пособия «Основы информатики. Лексический минимум» для иностранных учащихся этапа предвузовской подготовки.....	334
Исаченко О.М. Военные разведчики как учебная группа по РКИ: психологические и профессиональные факторы аудитории.....	336
Йылмаз М. Особенности гиперкорректного использования знаков препинания языка женщинами в русской и турецкой блогосферах.....	341
Калитаева М.Н. Организация профессионально-ориентированной внеаудиторной работы как средство активизации социально-культурной адаптации слушателей подготовительного отделения.....	344
Калита О.Н., Тряпельников А.В. Современные подходы к обучению русскому языку как иностранному в Греции в условиях отсутствия языковой среды.....	348
Касьянова В.М. Современная хрестоматия по русской культуре для иностранных учащихся.....	353
Кацюба Л.Б. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному (на фразеологическом материале).....	356
Кейко А.С. Обучение аудированию на занятиях по РКИ на этапе довузовского образования.....	360
Ким З.М., Герасимова Е.Е. О формировании основ профессионального общения иностранных слушателей медицинского вуза на этапе довузовской подготовки.....	363
Кишкевич Е.В., Проконина Ж.В., Вариченко Г.В. Учебник нового столетия.....	367
Кныш Е.В. Грамматика и «фактор адресата». Преподавание инофонам грамматики на занятиях по РКИ.....	370
Ковалева С.П., Ковалева С.Ю. Подготовка иностранных студентов к пониманию образной структуры художественного текста.....	374

Ковтуненко И.В., Режук З.В. Лингвокультурная специфика структуры современного художественного текста.....	378
Кожемякова Е.А., Бахтина С.И., Павлова Т.Н. Обучение языку специальности как основа профессионально ориентированной подготовки в системе РКИ на довузовском этапе.....	382
Козлова О.Д. Проблемное страноведение: за и против.....	385
Кондрашова Н.В. Использование видеоматериалов при обучении языку специальности на довузовском этапе.....	389
Копылова П.А. Использование сопоставительных методов при обучении РКИ как средства интенсификации учебного процесса (начальный этап обучения).....	393
Копытько С.В. Обучение конспектированию на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.....	397
Корнеева А.Ю. Каким должен быть учебник по РКИ нового поколения?	402
Корчагина Е.Л. Формирование сенсорно-перцептивной базы у иностранных учащихся в условиях современной образовательной среды.....	405
Костина С.Г., Клименко Н.Н., Масюк М.Р., Рубцова Д.Н. Активизация когнитивно-познавательного процесса при обучении иностранных учащихся изучающему чтению на материале пособия «Политики России с X века до наших дней. Тексты для чтения. Уровень А2, В1 (специальность: «Политология, Международные отношения»)».....	409
Кравцова Ю.Г. Современные технологии организации преподавания химии и контроля химических знаний для иностранных слушателей дополнительных общеобразовательных программ на русском языке.....	413
Крапивник Е.В. Государственный экзамен по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ: тенденции и перспективы.....	417
Куваева А.С. Средства обучения для проведения онлайн-урока русского языка как иностранного.....	420
Кузоятова О.С., Бондаренко О.В. Формы и методы обучения РКИ в полиэтнической учебной группе на довузовском этапе.....	423
Кулик А.Д. Комплексная система учёта достижений иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки.....	426
Кытина В.В., Рыжова Н.В. Концепция формирования языковой картины мира ребенка в антропоцентрическом аспекте.....	429

Научное издание

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

В двух частях

Часть 1

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. 51,15. Тираж 100 экз. Заказ 1878.

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
