

Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием



Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет

Кафедра русского языка

**НОВОЕ И ТРАДИЦИОННОЕ В ПРАКТИКЕ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ
В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ
НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Материалы Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

17–18 мая 2018 года

2018

Санкт-Петербург
2018

Министерство образования и науки
Российской Федерации

Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет

Кафедра русского языка

**НОВОЕ И ТРАДИЦИОННОЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ
В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ
НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

17–18 мая 2018 года

Санкт-Петербург
2018

УДК 378.016:811.161.1:811.161.1*243:001.895

Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в российских университетах нефилологического профиля: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием; СПбГАСУ. – СПб., 2018. – 263 с.

ISBN 978-5-9227-0833-3

В сборнике материалов конференции опубликованы доклады ее участников – преподавателей русского языка как родного и иностранного из российских (Москва, Санкт-Петербург, Тюмень, Челябинск, Новосибирск, Томск) и зарубежных (Куба, Монголия, Казахстан, Украина) университетов нефилологического профиля.

В докладах рассматриваются теоретические и практические вопросы оптимизации обучения русскому языку как языку специальности студентов из ближнего и дальнего зарубежья, проблемы социокультурной адаптации в российской образовательной среде, а также широкий спектр вопросов по лингвокультурологическому анализу различных единиц обучения: аутентичного и учебного текстов, кинофильмов, живой речи.

Кроме этого, ряд статей посвящен подготовке к вступительным испытаниям абитуриентов в негуманитарные вузы, что является одним из направлений деятельности кафедр РКИ российских университетов.

Материалы сборника могут быть интересны преподавателям русского языка как родного и иностранного, а также студентам, магистрантам и аспирантам, обучающимся по специальностям «Русский язык» и «Русский язык иностранный».

Редакционная коллегия:

председатель редколлегии – доцент кафедры русского О. А. Яковлева;
члены редколлегии:
доцент кафедры русского языка Т. Е. Милевская;
ст. преподаватель кафедры русского языка Ю. А. Давыдова;
ст. преподаватель кафедры русского языка Л. В. Гилянова;
ответственный редактор – доцент кафедры русского языка Т. В. Бронская

ISBN 978-5-9227-0833-3

© Авторы статей, 2018
© Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет, 2018

УДК 811.111

Марина Ивановна Азаренкова,
канд. ист. наук, доцент
Военный институт (Железнодорожных
войск и военных сообщений)
E-mail: marina_azarenkova@gmail.com

Marina Ivanovna Azarenkova, PhD of Sci.
His., Associate Professor
The Military Institute of the Railway Troops
and Military Communications
E-mail: marina_azarenkova@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ В КОМПЛЕКСНОМ ИНТЕГРАЦИОННОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION OF THOSE TRAINED IN THE
MILITARY INSTITUTE THROUGH COMBINED INTEGRATIVE USING OF
FOREIGN AND RUSSIAN LANGUAGES METHODICS OF TEACHING

Ценности и стандарты качественной коммуникации, такие как диалог, терпимость, уважение личностных и демократических приоритетов в межнациональных отношениях в процессе обучения в вузе и дальнейшей практике военного-лидера формируются как профессиональный модуль компетентности в ходе изучения иностранного и русского языков. Качественные методики преподавания с позиции исследования возможностей межкультурной коммуникации гарантируют создание необходимых условий для непрерывного личностного и профессионального роста и после окончания военного вуза.

Ключевые слова: интеграционные методики, культурная коммуникация межнациональное взаимодействие, ценности и стандарты качественной коммуникации.

Values and quality standards of communication such as dialogue, tolerance, respect for personal and democratic priorities in international relations in process of learning in the military higher education institution and further practice of a military leader-professional are formed as a professional competence module in the course of foreign language learning. From the position of intercultural communication research, qualitative teaching methods will guarantee the creation of necessary conditions for continuous prolonged personal and professional growth after graduation of a military institute.

Key words: integrative methodics, cultural communication, intercultural interaction, values and quality standards of communication.

Формирование коммуникативной культуры – одна из важнейших задач в преподавании русского и иностранного языка. Воспитание лидера предполагает владение будущим профессионалом в области военных наук и инженерных дисциплин всеми необходимыми навыками и умениями качественного общения на родном языке и иностранном в такой степени, которая гарантирует необходимое соответствие личностных, психологических и профессиональных возможностей военного специалиста вызовам времени и потребностям социума и в военное, и в мирное время.

Сама постановка задачи – формирование коммуникативной культуры – предполагает рассмотрение наиболее эффективных и рациональных подходов к ее пошаговому выполнению с целью выстраивания структуры и си-

стемы диагностических исследований, выявления содержания разных уровней осведомленности курсантов о предмете изучения, использование стимулирующих методов активизации познавательного интереса к изучению языков. При таком подходе, который, безусловно, верен невозможно не признать огромную роль родного языка (в нашем случае русского) в процессе становления самопознания обучаемого с позиции его самооценки и самостоятельной постановки задач на развитие и обучение в военном вузе.

Первую информацию о себе (уровень информированности об истории, литературе, искусстве, традициях и культуре страны, особенностях и целях будущей профессии как миссии и карьеры) и др. обучаемый предоставляет на родном языке, сопоставляя, анализируя, сравнивая, дополняя и обогащая ее в процессе изучения и применения языка иностранного.

Именно в этом контексте мы рассматриваем преподавание иностранного языка в военном вузе на основе коммуникативного обучения, когда гуманитарные науки вписываются в систему инженерного образования, а речевая коммуникация выступает условием социальной и культурной интеграции и эффективной деятельности и курсантов, и преподавателей.

Специфика обучения в сложных условиях военного вуза предполагает учет и анализ всех факторов, объективно мешающих учебному процессу, и, как следствие, разработку системы наиболее эффективных методов и приемов обучения иностранному языку. Интеллектуальная и психологическая диагностика уровня осведомленности (как готовности) курсантов к восприятию большого объема достаточно сложного материала за очень короткий период учебного времени при фактическом отсутствии возможности регулярной самоподготовки чрезвычайно важна. Мы рассматриваем это педагогическое и воспитательное действие как первый этап в структуре формирования межкультурной психологически и эмоционально комфортной среды для обучаемых.

Естественно, что в российском вузе основным языком общения преподавателей разных национальностей является русский язык, а преподавание всех остальных предметов на русском языке, независимо от содержания дисциплин, способствует не только повышению интеллектуального уровня курсантов, но и расширению возможностей эффективного преподавания непосредственно иностранного языка [1, с. 67]. Коммуникативное обучение иностранному языку предполагает такое его использование, при котором цели эффективного общения достигаются в соответствии с задачами коммуникантов и уровнем их языковой, речевой и психологической готовности общаться.

Общение предполагает прежде всего понимание, которое достигается обучаемыми при передаче содержания прочитанного, увиденного и услышанного и выражении смысла понятого. Все это в комплексе не что иное, как осознание и усвоение навыков, формирующих компетенции, входящие в перечень основных задач обучения. Компоненты коммуникативной способ-

ности, иначе называемые субкомпетенциями, особенно важны при обучении курсантов, представляющих многонациональную аудиторию.

К таким компонентам относятся:

а) лингвистическая компетенция, то есть «знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания»;

б) социолингвистическая компетенция, то есть «способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией «контекст – кто ведет общение, с кем, с чем, где, с какой целью, – определяя выбор языковых форм»;

в) дискурсивная компетенция, то есть «способность понять и достичь связности (когерентности) отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях»;

г) стратегическая компетенция, то есть способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании;

д) социо-культурная компетенция, то есть «некоторая степень знакомства с социо-культурным контекстом, в котором используется язык»;

е) социальная компетенция, то есть желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также «умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе» [2, с. 1–2].

Именно на фоне межкультурной коммуникации при взаимодействии языков и на языках происходит максимальное эффективное профессиональное, интеллектуальное, духовное и психологическое становление личности курсанта. На практике это выражается в активном привлечении литературных, исторических источников на русском языке для использования их в научно-исследовательской работе учащихся. Обучение искусству публичной речи на иностранном языке, переводу художественных и специальных инженерных материалов на иностранный язык, деловому общению в профессиональной среде в рамках избранной специальности не было бы эффективным в условиях многонациональной аудитории без привлечения русского языка [3].

Эффективным средством стимуляции творческой активности обучаемых является применение современных образовательных технологий в сочетании с лучшими традиционными. Особенности интерактивных методов обучения таковы: 1. Обеспечение единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения. 2. Ориентирование обучаемых на систематическую и плановую самостоятельную работу (что, к сожалению, проблематично в условиях военного вуза). 3. Обеспечение направленности обучения на развитие активной мыслительной деятельности обучающихся в процессе занятий. 4. Обеспечение регулярности и эффективности контроля знаний, умений и навыков обучающихся. 5. Комплексное, педагогически направленное использование современных ТСО. 6. Использование системы

психолого - педагогических стимуляторов активной познавательной деятельности обучающихся. 7. Обеспечение эмоциональности обучения и создание благоприятной творческой атмосферы [3].

Среди множества задач, решаемых преподавателем в выстраивании педагогической технологии внедрения ценностей межкультурной коммуникации, связанной с любым курсом и дисциплиной, технической или гуманитарной, важной является адаптация к процессу занятий по иностранному языку в рамках лингвокультурологического поля. Такую задачу мы назвали «Военный в профессии как в миссии и призвании». Подобное «вживание в образ» формирует у курсантов осознание ими профессионального и личностного целеполагания для их собственной личностной реализации в будущей профессии.

Курсант, начавший свое обучение в вузе часто как человек недостаточно грамотный, обладающий неглубоким интеллектуальным и эмоциональным развитием, при межкультурном подходе преподавателей к его обучению в итоге начинает осознавать себя способным ставить и определять свои личностные цели через изучаемое в вузе содержание предметов; анализируя деятельность преподавателей, сопоставлять свои цели с возможностями и необходимостью интеллектуального, эмоционального, духовного и нравственного самосовершенствования. Эффективности этого процесса способствуют требования, предъявляемые к отбору лексики общетехнического и личностного профиля, скомпонованной таким образом, чтобы на каждом занятии курсантами осознавались интеграционные связи обязательного усвоения ими национальных, профессиональных и личностных компетенций в сочетании со стратегией социально-культурной адаптации иностранцев в российском вузе.

Компетентность всегда проявляется в деятельности, придавая тем самым активный характер обобщенным умениям и знаниям в иностранном языке, столь востребованном в современном мире. Так, большой интерес для курсантов представляли неадаптированные источники на иностранном языке с богатой информацией о борьбе с терроризмом на территории Сирии, о действии миротворческих сил по предотвращению локальных конфликтов, об организации работы служб гуманитарной помощи в районах геокатастроф и военных действий, о работе волонтеров, о подвигах наших военнослужащих в Сирии, которые предпочли героическую смерть пленению врагом.

Представляется необходимым упомянуть некоторые конкретные вопросы как факты, понятия и парадигмы, предлагаемые курсантам для изучения и последующего обсуждения-анализа средствами иностранного языка. В этом смысле значимой представляется последовательность введения материала, что определяется спецификой культурной, экономической, социальной и политической ситуации в стране и за рубежом. Целью такой организации занятий является своевременное реагирование на те события, кото-

рые являются, безусловно, актуальными для курсантов. Данный вид деятельности открывает огромные возможности для их самостоятельной работы по созданию понятийно-терминологической карты межкультурной коммуникации. Результативность овладения речевыми умениями и навыками осуществлялась в ходе устного итогового тестирования при оценке монологических высказываний с применением конкретной лексики, связанной с межкультурной коммуникацией.

Таким образом, исходя из содержания и выстроенной структуры способов презентации изучаемого материала и, соответственно, его усвоения курсантами, межкультурная коммуникация становится отдельным многоплановым аспектом в изучении иностранного языка в военном вузе.

Исследователи проблем коммуникации в образовательном процессе предлагают рассмотреть предложения, касающиеся активизации общения на иностранном языке, преподаватели – практики также добавляют в «методическую копилку» наиболее эффективные и интересные находки. Так, безусловно значимым является знакомство преподавателей иностранного языка с проверочными вопросами для определения установки на поддержание коммуникативного поведения курсанта (студента). Рассмотрим некоторые из них: 1) поддержка взаимодействия и самостоятельности; 2) партнерское поведение преподавателя; 3) установление обратной связи и приобретение уверенности в себе при использовании изучаемого языка [4].

Следование подобной схеме повышения мотивации обучаемых к изучению иностранного языка не только гарантирует высокий уровень усвоения дисциплины, но и способствует привитию курсантам навыков правильной самооценки, готовности к самостоятельной работе, умению работать в команде, желанию изучать язык и после окончания вуза, ответственности за свое личностное и профессиональное предъявление в социуме.

Соответственно, формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности при помощи иностранного и русского языков становится учебной целью. Актуальность такого подхода очевидна, а межкультурная коммуникация как сфера исследования безгранична как по содержанию, так и по возможностям, предоставляемым непосредственно методикой преподавания иностранного и русского языков [5].

Литература

1. Информационные технологии; актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС. Омск, 2016. 67 с.
2. Коммуникативность в обучении современным языкам, Москва, 2005. С. 1-2.
3. Речевое воспитание. Философско-педагогические и лингвистические аспекты. Санкт-Петербург, 2017. 15 с.
4. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Санкт-Петербург, 2015. 229 с.
5. Azarenkova M. I. Some thoughts about the common sense world. International Teachers Post, Copenhagen, Denmark, 2017.

УДК:372.88.161.1

Лариса Владимировна Алпеева,
кандидат филол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
E-mail: lars41@yandex.ru

Larisa Vladimirovna Alpeeva,
Ed. PhilolD., Associate Professor
(Saint Petersburg State University of
Architecture and Civil Engineering)
E-mail: lars41@yandex.ru

ОБ ОПЫТЕ СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

THE PROBLEM AND EXPERIENCE OF TEXTBOOK DEVELOPMENT FOR FOREIGNERS IN VIEW OF WORD FORMATION

Изучение словообразования – эффективный путь пополнения вокабуляра и его систематизации на всех уровнях обучения иностранному языку. В статье рассматривается опыт создания учебно-методического пособия по словообразованию русского языка. Цель данного пособия – расширение и систематизация общеупотребительной и специальной лексики на базе словообразовательных моделей, цепочек и парадигм. При работе над ним автор столкнулся с рядом лингводидактических проблем. В работе предлагаются пути их решения. Данная статья может быть полезна преподавателям, планирующим создание аналогичных материалов по языку специальности.

Ключевые слова: словообразование, словообразовательная модель, систематизация лексики, актуализация производной лексики в речи, лексический минимум.

The study of word formation is an effective way to replenish the vocabulary and systematize it at all levels of foreign language teaching. The article discusses the experience of creating an educational-methodical tutorial for the word formation of the Russian language. The purpose of this tutorial is to expand and systematize common and special vocabulary based on word – formation models, chains and paradigms. When working on it the author faced with a number of linguodidactic problems. The paper proposes some ways to solve them. This article may be useful for teachers planning to create similar materials on the language of specialty.

Keywords: word formation, word formation model, systematization of vocabulary, actualization of the derived vocabulary in speech, lexical minimum.

Актуальность создания нового учебно-методического пособия по словообразованию очевидна по следующим причинам:

1. Недостаточное представление такого материала в существующих учебниках.
2. Невысокая эффективность имеющихся в них типов заданий.
3. Работа ограничена мизерной частью от пласта изученной лексики.
4. Несоответствие языкового материала упражнений лексическому минимуму данного уровня.
5. Не всегда корректная формулировка заданий, провоцирующая ошибки.
6. Изучение словообразования в русском языке развивает навыки как рецепции, так и перцепции производного слова, значительно расширяет вокабуляр обучаемых, одновременно систематизируя его (в целом в русском

языке на 1 непроизводное слово, по нашим подсчётам, приходится 7 производных).

По поводу 1-го можно привести такие данные на материале анализа комплекса «Дорога в Россию» (сразу оговоримся, что к названным ниже учебникам и пособиям автор относится с уважением):

- Элементарный уровень – 2 упражнения в повторительных уроках (при том, что уже в лексическом минимуме элементарного уровня производные слова, по нашим подсчётам, составляют 39 %, а если их рассматривать вкупе с их производящими, что методически целесообразно, то это уже более 70 % слов, связанных отношениями производности).
- Базовый уровень – 3 упражнения (здесь в лексическом минимуме процент производных слов неизмеримо выше).
- I сертификационный уровень (1 том) – 5 упражнений.
- I сертификационный уровень (2 том) – 9 упражнений.

Три упражнения в базовом уровне, охватывающие два десятка слов разноплановых дериватов, конечно, нельзя считать достаточным. Ведь только одна модель «основа прилагательного + -о» представлена в лексическом минимуме базового уровня 36 словами. При этом она не обременена морфологическими явлениями, эффективность её усвоения чрезвычайно высока. Здесь же имеются 22 деривата, продуцированных по модели «основа существительного + -н(ый)» (автомобильный, литературный, свободный, северный, цветной, шумный). Тем не менее, слова данных моделей к рассмотрению не предлагаются.

По 2-му пункту можно сказать следующее. В основном, в упражнениях предлагается выделить корень при сопоставлении ряда родственных слов или найти однокоренные слова в списке. Выполнение таких заданий нельзя считать эффективным, так как практика показывает, что здесь вычленяется совпадающий буквенный комплекс без понимания морфемного состава слова в целом и отношений в паре «производящее – производное». Но ведь «главная задача при изучении РКИ заключается не в работе над формой как таковой, а над смыслом, в изучении связей между формой и содержанием» [1, с. 5].

Можно было бы повысить полезность упражнения, представив в образце модель, по которой построены слова, и предложив найти дериваты с аналогичной структурой среди знакомой лексики, что служит её систематизации

При освоении I-го сертификационного уровня при наличии ещё большего количества производной и/или однокоренной лексики неотвратимо встаёт задача её систематизации, поэтому организация работы с такой лексикой на этом этапе крайне необходима.

В качестве примеров некорректных формулировок заданий можно указать следующие:

• Из каких двух слов состоят слова «равноправный, гостеприимный, кругосветный, добросовестный»? [2, с. 156; 3, с. 23].

• Образуйте глагол от причастия [4, 17].

• Образуйте глаголы от существительных «производство, приведение» и т. д. [4, 88].

Некоторые упражнения по русскому словообразованию, эпизодически представленные в других учебных пособиях, не соотношены с лексическим минимумом какой-либо ступени обучения, поэтому работать по ним на элементарном и базовом уровнях не представляется возможным. Для I и II сертификационных уровней выбор учебных пособий шире, например, серия «Читаем тексты по специальности», предназначенная для усвоения специальной лексики на основном курсе. Но задания однообразны, нет попыток направить студентов на какие-либо обобщения по линии словообразующего форманта, осознание наиболее простых и типичных словообразовательных значений, отработку перцептивных навыков, что значительно снижает эффект от такой работы.

К сожалению, на страницах названных учебников и учебных пособий имеются элементарные ошибки в языковом материале, предлагаемом для работы. Примеры:

• Назвать прилагательное, от которого образовано существительное «великолепие» [2, с. 116].

• Выделить суффикс в производных словах *структура, конфигурация* [5, с. 91].

• Слова «безгильзовый» и «безоружный» даны как слова, образованные с приставкой *без-* [6, с. 11]. Модель создания слов на самом деле префиксально-суффиксальная: *без+оруж+н(ый), без+гильз+ов(ый)*.

• В образце указана одна словообразовательная модель, тогда как далее для анализа предлагаются дериваты, продуцированные по разным моделям [6, с. 64-65].

Личная практика преподавания и анализ современных учебных пособий привели автора к выводу о необходимости создания такого сборника упражнений, который восполнит недостатки существующих пособий. Чтобы оно было удобным как для преподавателя, так и для учащегося, необходимо было решить ряд задач:

– выработать принципы отбора и систематизации материала;

– определиться с дискуссионными моментами по разграничению словообразования и формообразования (квалификация образования причастий, деепричастий, видов глагола, возвратных глаголов);

– подобрать наиболее полный набор возможных упражнений по словообразованию [подробнее об этом см.: 7, с. 5–11];

– методически обосновать наиболее оптимальную форму работы над тем или иным эмпирическим материалом;

– соотнести языковое наполнение упражнений с соответствующими лексическими уровнями;

– начиная с I сертификационного уровня, объединить в одном пособии изучение лексики общего владения и специальной лексики, поместив их в разные разделы в соответствии с изучаемым уровнем;

– определиться с использованием такого принципа наглядности, как графика (составление и заполнение различных схем и таблиц вырабатывает умения опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые явления и факты);

– внести в некоторых случаях необходимые методические указания для преподавателей;

– внести необходимую для выполнения заданий информацию для студентов.

Создание специального пособия, ориентированного на словники лексических минимумов и специальную лексику, в границах от элементарного до II сертификационного уровня включительно, позволяет разнообразить и активизировать работу, связанную с производной лексикой, восполняет лингвистические и методические лакуны в этой сфере.

Предлагаемое к использованию учебно-методическое пособие строго соответствует лексическим минимумам лексики общего владения для каждого из уровней обучения (от элементарного до II сертификационного включительно) и лексическому минимуму профессиональной лексики для I сертификационного уровня.

В связи с отсутствием лексического минимума профессиональной лексики для II сертификационного уровня языковое наполнение упражнений этого раздела базируется на словнике нескольких наиболее значимых учебных пособий по инженерно-техническим специальностям.

В перспективе возможно дополнение такого сборника упражнений специальной лексикой иной направленности, например, медико-биологического или гуманитарного профилей.

Литература

1. Алпеева Л. В. Русский язык: словообразование. Учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному. СПб.: ВИ(ИТ), 2018. 44 с.

2. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Сафонова М.В., Толстых А. А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (первый уровень): В 2 т. Т. I, изд. 3-е. М.: Златоуст, ЦМО МГУ, 2009. 200 с.

3. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Сафонова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (первый уровень): В 2 т. Т. II, изд. 3-е. М.: Златоуст, ЦМО МГУ, 2012. 184 с.

4. Миллер Л., Политова Л. Политехнический русский. СПб.: Питер, 2013. 224 с.

5. Васильева Т. В. Информатика: книга для учащегося: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2012. 136 с.

6. Ковалькова А. В. Стрелковое оружие: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2013. 74 с.

7. Алпеева Л. В. Типология упражнений по словообразованию (методические указания по изучению словообразования на материале лексического минимума базового уровня) // Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза. Материалы межвузовской науч.-практ. конференции. СПб.: ВАС, 2017. С. 5-11.

УДК 81'373

Татьяна Григорьевна Аркадьева,
д-р филол. наук, профессор
Марина Ивановна Васильева,
канд. пед. наук, доцент
Светлана Семеновна Владимирова,
канд. ист. наук, доцент
Надежда Сергеевна Федотова,
канд. филолог. наук, доцент
Татьяна Германовна Шарри,
канд. пед. наук, доцент
(Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
E-mail: kafirki@mail.ru

Tatyana Grigoryevna Arkadieva,
Doctor of Philology, Professor
Marina Ivanovna Vasilyeva, candidate of
pedagogical sciences, associate professor
Svetlana Semenovna Vladimirova, Candidate
of Historical Sciences, Associate Professor
Nadezhda Sergeevna Fedotova, Candidate of
Philology, Associate Professor
Tatyana Germanovna Sharry, Candidate of
Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Herzen State Pedagogical
University of Russia)
E-mail: kafirki@mail.ru

ЛЕКСИКА ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ И ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА

COMPUTER VOCABULARY IN THE EDUCATIONAL INTERACTION OF THE TEACHER OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE FOREIGN STUDENT

В статье обоснована необходимость разработки для иностранных студентов заданий в рамках тематики виртуальной среды учебного общения. Это связано с тем, что освоение содержания образовательных программ в формате электронных учебных курсов иностранными студентами может быть затруднено в связи с отсутствием в их активном словарном запасе специальной лексики, которая необходима для выполнения учебных команд. Задания должны быть ориентированы на развитие навыков употребления новой лексики, на развитие умений создания связного текста с использованием лексики сферы информационно-коммуникационных технологий, построения диалогов и монологов на тему виртуальной среды учебного общения.

Ключевые слова: виртуальная среда, русский язык как иностранный, языковая адаптация, электронный учебный курс.

In the article the authors write about a new virtual situation of educational communication between foreign students and teachers. Teachers create electronic training courses, but foreign students can not successfully study these courses, since they do not know the special vocabulary. The authors believe that it is necessary to do assignments for foreign students so that they know the lexicon about information and communication technologies better. Thanks to these tasks, students will better understand and fulfill the instructors tasks.

Keywords: virtual environment, Russian as a foreign language, language adaptation, e-learning course.

Развитие средств массовой коммуникации и крупномасштабное внедрение информационных технологий в учебный процесс привело к появлению виртуальной среды обучения. Данная среда как совокупность учебно-информационных ресурсов и технологий, опосредованный формат взаимодействия в ней субъектов образовательного процесса предъявляют преподавателю вуза особые требования к подготовке и организации занятий. «...в новой модели профессиональной деятельности <...> педагогам необходимо научиться на новой психологической основе создавать электронные образовательные ресурсы, многовариантно осуществлять коммуникации, в передовых стратегиях управлять деятельностью обучающихся» [1, с 120]. При работе с иностранными студентами у преподавателя возникают дополнительные задачи, связанные с формированием коммуникативной компетенции обучающихся в виртуальном учебном взаимодействии.

Для преподавателей и студентов – носителей русского языка – такие слова и словосочетания как *Moodle, модем, скайп, сервер, антивирус, ноутбук, портал, чат, форум, блог, дисковый накопитель, спам, мультимедийные программы, собака (разг.), флэшка (разг.), электронка (разг.), электронный учебный курс, пройти идентификацию, ввести логин и пароль, подтвердить учетную запись* и др. стали уже естественными и являются полностью освоенными. Это произошло или в результате сознательного профессионального изучения компьютерных технологий, или в результате естественного усвоения, например, в магазине компьютерной техники (речь продавцов-консультантов), в техническом сервисе по ремонту компьютеров, через общение с активными пользователями Интернета, любителями компьютерной техники. Оперирование данными словами и словосочетаниями в процессе учебного общения не вызывает трудностей. Однако для иностранных студентов освоение содержания образовательных программ и общение с преподавателем на фоне виртуальной реальности может быть затруднено в связи с отсутствием в их активном словарном запасе специальной лексики, которая необходима для выполнения учебных команд. Для преподавателя РКИ и иностранного студента, обучающегося в российском вузе, становится актуальным стремление быть компетентным в информационно-коммуникационной сфере, чтобы быть понятым и понимающим.

В педагогической деятельности преподавателя важной частью становится разработка содержания электронных учебных курсов (ЭУК), размещение их в электронной информационно-образовательной среде вуза (например, Moodle) и работа в рамках данных курсов со студентами. Наряду с привычными для работы в аудитории с иностранными студентами выражениями типа *откройте книгу, раскройте скобки, перепишите предложение* становятся необходимыми и для преподавателя, и для студента такие как *войдите в аккаунт, пройдите идентификацию, введите свой логин и пароль, зайдите на сайт, выберите учебную программу, выберите ссылку на нужный курс, подтвердили вашу учетную запись, войдите в систему, активи-*

визуруйте ссылку, укажите адрес электронной почты, щёлкните на этот пункт мышью, познакомьтесь с индивидуальными профилями и т. п. В языковой практике наблюдаются диалоги с использованием абсолютно новой лексики, которая отсутствует в учебных пособиях как для начального, так и для продвинутого уровня владения языком.

П.: – Уважаемые студенты! Вам необходимо записаться на курс (имеется в виду электронный учебный курс (ЭУК)).

С.: – Каким образом мы можем это сделать?

П.: – Вам нужно на сайте университета выбрать нужный курс, нажать на ссылку. Откроется окно для регистрации. Вы регистрируетесь и записывается.

С.: – К сожалению, у меня не получилось зарегистрироваться.

П.: – Вы правильно ввели логин и пароль? Обратите внимание, что придуманный Вами пароль должен содержать не менее семи знаков, среди которых должны быть заглавные буквы, цифры и специальные знаки.

С.: – Да, я сделал все правильно, но регистрация не прошла.

П.: – Тогда вам надо обратиться в службу технической поддержки университета. Телефон указан на сайте.

С.: – Извините, но что делать, если я забыл свой пароль?

П.: – Вам надо восстановить пароль.

С.: – Что нужно сделать после того как я записался на курс?

П.: – Вам необходимо сначала скачать задание, а потом отправить ответ, загрузив соответствующий файл.

Как показывает практика, в активном словарном запасе студента отсутствуют такие слова как: существительные – архив, аудиофайл, блог, браузер, веб-адрес, веб-портал, веб-страница, гипертекст, диалоговое окно, диск, каталог, клавиатура, курсор, мышь, память, папка, паутина, сеть, перезагрузка, пользователь, портал, профиль, сайт, сервер, скриншот, слайд, спам, ссылка, страница, файл; глаголы – удалить, вставить, скачать, перетащить, зависнуть, установить, напечатать, перезагрузить, восстановить, сканировать, распаковать, обновить, увеличить. Данные слова не входят в лексические минимумы и не изучаются на занятиях по русскому языку. Необходима разработка лексических и грамматических упражнений с наполнением специальной лексикой.

Задание 1. Составьте предложения со следующими словами и словосочетаниями (задание ориентировано на формирование знаний о новых вариантах сочетаемости уже знакомых слов).

Открыть окно и открыть диалоговое окно; войти в комнату и войти в систему; задать вопрос и задать установки; выбрать цвет и выбрать файл, язык интерфейса; оказаться в незнакомом городе и оказаться на главной странице; увидеть картину и увидеть свое пользовательское резюме; страница и стартовая страница; копирование и резервное копирование; поле и поле для редактирования; окно и окно регистрации; меню и меню блога; обмен и обмен сообщениями.

Задание 2. Используя синтаксические конструкции со словом который, объясните, как вы понимаете следующие слова (задание ориентировано на отработку грамматических навыков употребления в речи сложных предложений со словом который на новом лексическом материале).

Пользователь – это человек, который...

Администратор – это человек, который...

Мышка – это предмет с помощью которого...

Гость – это человек, который...

Администратор – это...

Задание 3. После данных глаголов употребите необходимые существительные в нужном падеже (задание ориентировано на развитие навыков употребления падежных форм на новом лексическом материале).

Щёлкнуть (мышка, ссылка) – щёлкнуть мышкой по ссылке

Вести (логин, пароль)

Вести (переписка, участники, форум)

Просмотреть (список, участники)

Выполнить (вход, система)

Задание 4. К данным существительным подберите необходимые прилагательные (задание направлено на развитие умений определять лексическую сочетаемость слова).

Существительные: профиль, окно, почта, форум, полоса, угол, запись, страница.

Прилагательные: пользовательский, диалоговое, электронная, новостной, навигационная, верхний левый, верхний правый, нижний левый, нижний правый, учетная, главная.

Задание 5. Составьте рассказ на тему «Как загрузить свою фотографию в личный кабинет». Используйте справочный материал: загрузить изображение, нажать кнопку, сохранить, внести изменения, открыть профиль (задание направлено на развитие умений создания связного текста с использованием лексики сферы информационно-коммуникационных технологий).

Вариант ответа. *Если Вы хотите, чтобы Ваша фотография появилась в профиле и в списке онлайн пользователей, то Вы можете загрузить изображение с Вашей фотографией. Для этого Вам нужно нажать на кнопку «Обзор», найти файл с фотографией в формате JPEG, щёлкнуть по нему левой клавишей мыши и нажать кнопку «Открыть». Затем нажмите на кнопку «Сохранить» в правом нижнем углу окна. После этого система сама внесет все изменения в Ваш профиль. Обратите внимание, что фотография должна быть размером 100×100 пикселей.*

Задание 6. Вы хотите отправить файл с выполненным заданием преподавателю, но не знаете, как это сделать. Позвоните в службу технической поддержки, задайте все необходимые вопросы. Составьте диалог (Задание ориентировано на формирование и развитие коммуникативных навыков).

Задание 7. Прочитайте первые реплики диалогов. Напишите ответные реплики.

1. – *Привет, Павел! Я забыл свой пароль для входа в Moodle.* / – ...

2. – *Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, где находится новостной форум?* / – ...

3. – *Что нужно сделать, чтобы вернуться на стартовую страницу?* / – ...

4. – *Могу ли я поучаствовать в чате?* / – ...

Таким образом, в виртуальной образовательной среде, динамично развивающейся и обогащающейся новыми целями и задачами, преподавателю, который работает в иностранной аудитории, необходимо не только спроектировать электронный обучающий ресурс, но еще и учесть несформированную языковую и речевую компетенцию обучающегося в сфере информационной среды. Целенаправленная работа с лексикой виртуальной среды учебного взаимодействия позволит оградить иностранного обучающегося от возможной коммуникативной неудачи в общении «человек-компьютер-человек» и будет способствовать успешной языковой и учебно-профессиональной адаптации.

Литература

1. Носкова Т. Н. Виртуальная образовательная среда: преподаватель и студент// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, № 142, 2011. С. 119-126.

УДК 811.161.1

Алёна Андреевна Асташова

(Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова)
E-mail: astashova_89@mail.ru

Alena Andreevna Astashova

(Tyumen higher military engineering command school named after Marshal of engineer troops A. I. Proshlyakov)
E-mail: astashova_89@mail.ru

ЗНАКОМСТВО С ВОЕННОЙ ТЕМАТИКОЙ В АРХИТЕКТУРЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

ACQUAINTANCE WITH MILITARY THEMES IN ARCHITECTURE ON THE LESSONS OF RAFL

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 архитектуре рассматривается как необходимая область знаний военнослужащих. В рамках учебной практики данной теме уделяется особое внимание. Тема войны, представленная во всех видах искусства, в том числе и в архитектуре, позволяет преподавателю расширить кругозор обучающихся, познакомить

с великими архитекторами и поддерживает интерес курсантов к изучению русского языка и культуры в целом.

Ключевые слова: РКИ, военная тематика, военная архитектура, военные сооружения и преграды.

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 architecture are considered as a necessary field of knowledge of military students. As part of the training practice, this topic is given special attention. The theme of the war, represented in all forms of art, including in architecture, allows the teacher to broaden the horizons of students, acquaint them with great architects and supports the interest of students in the study of the Russian language and culture in general.

Keywords: RAFL, military theme, military architecture, military installations and barriers.

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». Одним из разделов данной практики является знакомство с военной тематикой в архитектуре.

В различных видах искусства военная тема представлена по-разному. Поначалу может показаться, что 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). Американский архитектор-теоретик Леббеус Вудс писал: «Архитектура и война нераздельны. Архитектура – это война. Война – это архитектура. Я воюю со своим временем, историей, со всеми властями, застывшими в неподвижных и пугающих формах» [3].

При знакомстве с военной тематикой в архитектуре прежде всего стоит назвать обучающимся труды, посвященные данной теме. Их не много, на русском языке таких текстов практически нет, а зарубежные авторы переводятся крайне редко. Среди наиболее популярных изданий можно назвать следующие:

1. Кейт Мэллори, Арвид Оттар «Архитектура войны» (1973).

В книге рассказывается о военных сооружениях в Европе в период двух Мировых войн.

2. Жан-Луи Коэн «Архитектура при погонах» (2011).

Эту книгу называют новым взглядом на архитектуру Второй мировой войны. Автор рассматривает военные проекты в таких странах, как Япония, Германия, СССР, США и др.

3. Леббеус Вудс «Война и архитектура» (1997).

Вудс пишет о двух подходах к послевоенному восстановлению городов: воссоздание в прежнем, «историческом» виде и уничтожение оставшегося с целью построения нового, утопического города с чистого листа.

4. Роберт Беван «Уничтожение памяти: архитектура на войне».

Войну культур автор в первую очередь видит в разрушении зданий, о чем подробно рассказывает в своей книге.

Прохождение учебной практики предполагает больше самостоятельной работы курсантов, поэтому 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. В теме «Военная тематика в архитектуре» курсанты делают доклады о знаменитых триумфальных арках, а также знакомят друг друга с архитектурным стилем ампира, где ярко выраженная триумфальная парадность становится чрезвычайно актуальной.

Особое внимание уделяется рассмотрению такого термина, как «военная архитектура». Под этим термином в XVI–XVII вв. понималось искусство возведения укреплений и всякого рода построек, имеющих военное значение. Военная архитектура являлась разделом общей архитектуры. Огнестрельное оружие, показавшее слабость старых укреплений (стен и ба-

шен) против нового мощного средства разрушения, заставило заняться пересмотром систем и конструкций укреплений. В связи с этим военное строительство выделилось в самостоятельную отрасль, а термин «военная архитектура» был заменен на термин «фортификация». Для курсантов как будущих специалистов в военном деле эта тема представляет особый интерес.

Конечно, на каждом занятии необходимо проводить работу по формированию не только общекультурной, но и грамматической компетенции. Материал каждого занятия подбирается в соответствии с определённой темой и сформирован в несколько блоков: предтекстовые задания (новая лексика, грамматические конструкции и др.), текст, задания по тексту и послетекстовые задания. Рассмотрим пример одного из занятий, составленного в соответствии с заданной схемой.

Сначала приведем пример текста, который подобран для иностранных курсантов второго года обучения [2]:

Задание. Прочитайте текст, перепишите его, вставляя необходимые окончания.

Первобытные укрепления и формы защиты

Древнейшей формой укрепл... жилищ... была пещера. Она давала безусловн... защит... от непогод..., имела достаточную вместимость; вход в нее мог быть легко прегражден и обороняем, а расположение ее на утёс..., склон... скалы или в овраг... в большинстве случаев делало доступ к ней затруднительным. Оборудование ее под постоянное укрепленное жилище не требовало значительного применения техники, а оборона её могла вестись при помощ... примитивных боевых средств.

Соединение отдельн... люд... и их семей в общины послужило толчок... для дальнейшего расширения и развития первобытной формы укрепленного жилья, которое к тому же должно было оказывать сопротивление уже не хищн... звер..., а более опасному врагу – самому человеку. За недостатком местных преград устраивали искусственные: врывали в землю колья, которые оплетали толст... хворост..., располагали засеки, наконец, насыпали земляные валы. Так появились первобытные ограды.

Предтекстовые задания необходимы для того, чтобы снимать трудности при чтении текста, поэтому основной упор в данных упражнениях делается на семантизацию новой лексики. Примером упражнения для данного текста может служить следующее:

Запишите, переведите и запомните слова.

Пещера, вместимость, утёс, первобытный, хворост, хищный, овраг.

В зависимости от уровня владения русским языком, а также от объёма словарного запаса обучающихся преподаватель может вносить коррективы в данное задание, дополняя его необходимой лексикой.

Также в тексте статьи употребляется несколько названий оборонительных сооружений. На них следует обратить особое внимание:

Прочитайте названия оборонительных сооружений. Запишите их в свой словарь. Какие ещё оборонительные сооружения вы знаете?

Кол (мн. ч. –колья) – толстая заострённая палка.

Засака – оборонительное сооружение из деревьев средних и более размеров, поваленных рядами или крест-накрест вершинами в сторону противника.

Вал – длинная земляная насыпь.

Работа с данным материалом позволяет преподавателю применять наглядный материал.

Послетекстовые задания необходимы для контроля усвоения содержания текста, а также для развития речевых навыков. Умение свободно вести беседу по прочитанному тексту, способность воспроизводить его содержание, устно или письменно отвечать и задавать вопросы по данному материалу является приоритетной задачей. В качестве контроля за усвоением материала мы предлагаем следующие послетекстовые задания:

Ответьте на вопросы?

1. Как называлась древнейшая форма укрепленного жилища?
2. Какими средствами могла вестись оборона пещеры?
3. Назовите, какие искусственные преграды применялись при обороне пещеры?

Заполните таблицу

Естественные преграды	Искусственные преграды

При подборе материала необходимо учитывать ценность выбираемых лексических единиц, их актуальность для данной специальности. Также важным представляется способ введения грамматического материала в учебный процесс, способы работы с данным материалом, его соотносённость с главной темой. Последовательность упражнений формируется таким образом, чтобы происходил процесс усложнения выполняемых студентами операций. Вводить данный материал можно различными способами. Преподаватели-русисты постоянно занимаются поисками новых способов иллюстрации грамматики на изучаемом языковом материале.

Для отработки предположно-падежной системы может быть использовано следующее упражнение:

Просклоняйте словосочетания в единственном и множественном числах:

Укреплённое жилище, достаточная вместимость, земляной вал.

Формирование общекультурной компетенции является основной в процессе становления специалиста в военном деле и приобретает особую значимость. Первоначально общекультурная компетенция в составе базовых компетенций 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 архитектуре рассматривается как необходимая область знаний военнослужащих.

Литература

1. Пассов Е. И. Диалог культур: философский, социальный и образовательный аспекты // Русский язык в центре Европы 4. Банска Быстрица. 2001. С. 143.
2. Яковлев В.В.. История крепостей. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; СПб.: ООО «Издательство Полигон», 2000. 400 с.
3. Woods L. War and Architecture (Pamphlet Architecture). 5th Edition, Princeton Architectural Press. December 1997. 40 с.

УДК. 372.881.161.1

Елена Алексеевна Бакланова,
канд. филолог. наук, ст. преподаватель
(Новосибирское высшее военное
командное училище)
Софья Алексеевна Чижевская,
ст. преподаватель
(Новосибирский государственный
университет)
E-mail: baklen@ngs.ru,
sophia.ch@yandex.ru

Elena Alekseevna Baklanova,
PhD in Philological sciences,
Assistant Professor
(Novosibirsk Higher Command Military
College)
Sofia Alekseevna Chizhevskaya,
Assistant Professor
(Novosibirsk State
University)
E-mail: baklen@ngs.ru,
sophia.ch@yandex.ru

ОБЗОР ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ РКИ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL EDUCATION: AN OVERVIEW OF METHODS

Статья рассматривает основные подходы, применяемые в обучении иностранных студентов русскому языку как одному из компонентов профессиональной подготовки специалистов. Наряду с компетентностным, коммуникативным, системно-ценностным подходами и профессионально ориентированным обучением описываются концепции, базирующиеся на сочетании подходов. Предпринята попытка установить взаимоотношения между указанными методиками, а также сравнить их с аксиологической точки зрения. Подчеркивается особая значимость коммуникативного подхода. В качестве примера рассмотрено обучение РКИ студентов медицинских вузов.

Ключевые слова: коммуникативный подход, профессиональный язык, профессиональное общение, дискурсивная компетентность, иностранные студенты-медики.

The paper provides a comprehensive account of the most common methods of teaching Russian as a foreign language to university students. Linguistic competence is regarded as an essential component of the overall competence of a specialist. Addressed are the communicative, competence-based, value-based, and profession-focused methods, as well as a number of combinations of the above. The authors establish ties between the methods and make comments on their significance and effectiveness, the communicative approach being considered the most remarkable one. A substantial part of the works reviewed deals with teaching Russian to medical students.

Keywords: communicative language teaching, a language for specific purposes, professional communication, discourse competence, foreign medical students.

Современное общество предъявляет все более высокие требования к специалистам, в особенности к тем, чья деятельность предполагает постоянное общение. Важнейшим компонентом профессионализма в таких сферах является дискурсивная компетентность. Формирование данной компетентности при обучении на неродном языке – достаточно сложная задача. Среди множества подходов к обучению иностранным языкам мы анализируем наиболее значимые в преподавании русского языка с точки зрения их роли в развитии дискурсивной компетентности будущего специалиста. Интерес к работам, посвященным обучению РКИ студентов-медиков, возник в процессе преподавания русского языка в медицинском вузе одним из авторов.

Среди различных подходов к обучению РКИ и, в частности, к обучению профессиональному языку, на первом месте, бесспорно, компетентностный подход как практико-ориентированный и социально значимый. Этот подход не возник внезапно, но явился закономерным итогом развития педагогики, методики и методологии. Кроме того, он отражает объективную потребность социума в межнациональном профессиональном взаимодействии. Однако его нельзя считать идеальным, поскольку такой подход ориентирован прежде всего на материальную составляющую жизни социума, на пользу и эффективность человека как социального существа.

Самым значимым с точки зрения аксиологии, по-видимому, можно считать коммуникативный подход (Е. И. Пассов, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова), получивший распространение с 70-х годов XX века, в рамках которого общение должно служить «механизмом реализации образовательного процесса» [1, с. 125], а формулой которого можно считать фразу: «Культура через язык, язык через культуру» [1, с. 82].

Е. И. Пассов трактует коммуникативность как технологию образования, которая учитывает основные параметры общения, а именно, мотивированность и целенаправленность деятельности, личностный смысл в работе учащегося и личную заинтересованность в предмете обсуждения, речемыслительную активность учащихся, их контактность и сотрудничество, связь общения с различными формами деятельности, ситуативность, эвристич-

ность как организацию материала, содержательность учебных материалов и их проблемность как способ организации, новизну и некоторые другие. Только при комплексной реализации всех указанных параметров в учебном процессе можно говорить о коммуникативном подходе [1, с. 117]. Принципиально важным является его отличие от псевдокоммуникативного подхода. В книге полностью приводится статья В. С. Коростелёва, объясняющая их принципиальную разницу, состоящую в том, что в основе псевдокоммуникативности лежит бихевиоризм, а коммуникативности – деятельностный подход (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев и др.).

В книге Т. И. Капитонова, Л. В. Московкина и А. Н. Щукина отмечается влияние коммуникативного подхода на все остальные: «Идея коммуникативности, принципы коммуникативного обучения оказали огромное влияние на современную методику, которое выразилось в том, что все современные методы обучения стали отчасти коммуникативными. Можно говорить о коммуникативных вариантах прямого, сознательно-практического и сознательно-сопоставительного методов. Все эти методы существуют в рамках коммуникативного подхода к обучению» [2, с. 26].

В русле такого подхода работает А. Г. Измайлова, считающая моделирование профессиональной коммуникации механизмом управления процессом обучения, а профессионально-ориентированное общение на иностранном языке – условием существования международного профессионального сообщества [3, с. 97–98].

Замечено, что существуют такие сферы, в которых умение грамотно и правильно общаться является обязательным условием успешности личности. Примером могут служить сферы образования, СМИ, медицины и другие, требующие специальной риторической подготовки специалиста ещё во время обучения в вузе. Речь идёт о частных риториках, т. е. о том, что проблема обучения эффективному профессиональному общению чрезвычайно актуальна. Так, доктор педагогических наук О. М. Орлов в своей диссертации обосновывает необходимость создания специальных риторических курсов для студентов-экономистов [4].

Доктор медицинских наук В. И. Один в журнале «Клиническая медицина» поместил статью «Клиническая риторика в высшей школе» [5], в которой дал следующее определение: «Клиническая риторика – это наука, исследующая закономерности речевого поведения врача в различных ситуациях при взаимодействии с коллегами, пациентами и представителями других профессий, а также возможности практического использования изученных закономерностей для повышения эффективности содержательного общения». Автором выделены четыре принципиальные особенности профессиональной коммуникации внутри медицинской сферы: возможность спора только в формате дискуссии; безусловное уважение к собеседнику; упреждающее прояснение врачом всех возможных неясностей своего тезиса; соблюдение правила «капитанского совета» во время обсуждения с коллегами

– «первым выступает юнга, а последним – капитан». К формам клинической дискуссии Виталий Иванович относит консультации, обходы, консилиумы, клинические разборы, клинические демонстрации, к групповым техникам активации творческого мышления – «мозговой штурм» и форсайт [там же]. Красноречивым представляется тот факт, что о необходимости частной риторики заговорил врач. Несомненно, как О. М. Орлов, так и В. И. Один работают в русле коммуникативного подхода.

На стыке коммуникативного и компетентностного подхода находится концепция К. М. Лопаты. Исследователь выявляет условия формирования дискурсивной компетентности у студентов-медиков, понимая компетентность вслед за С. М. Вишняковой, как обладание профессиональными знаниями в сочетании с готовностью и способностью «применять их на практике, как умение выстраивать социальные отношения, осуществлять самоконтроль, обладать кругом развитых личностных качеств» [6]. Дискурсивная компетентность в данной работе трактуется как междисциплинарная, включающая в себя «компоненты профессиональной деятельности в медицинской сфере и личностного ресурса иноязычной составляющей профессиональной подготовки». Автор строит модель формирования дискурсивной компетентности согласно следующим принципам: коммуникативно-когнитивной направленности, коммуникативности, профессиональной и диалоговой направленности, интегративности, мотивированности профессиональной деятельности, индивидуализации и принципу новизны профессиональных ситуаций.

В русле коммуникативного профессионально-ориентированного подхода решается проблема методического обеспечения обучения русскому языку иностранных студентов-медиков О. Л. Королёва [7]. Исследователь считает, что главной целью обучающихся является овладение конкретной профессией в медицинском вузе, а без использования русского языка невозможно выполнение своей профессиональной деятельности – ни чтение специальной литературы, ни выступление на конференциях, ни общение с пациентами и коллегами [7, с. 5]. Для успешного осуществления этой деятельности необходима разработка методического обеспечения процесса обучения. Особое внимание при этом О. Л. Королева уделяет периоду подготовки к клинической практике (3–4 курсы) и, после окончания вуза, к интернатуре. Эти этапы являются своеобразными «моментами истины» для иностранных студентов, поскольку и с коллегами, и с пациентами они должны общаться на русском языке квалифицированно. Таким образом, областью интересов автора является учебно-профессиональная сфера.

В этой же сфере Э. Р. Бердниковой была разработана модель системы эффективного обучения русскому языку иностранных студентов-медиков, в которой учитываются коммуникативные потребности студентов и психологические закономерности усвоения знаний [8]. Автор считает, что обучение может быть эффективным, только если оно основано на принципе про-

фессиональной направленности. Это даёт возможность воспитывать правильное отношение к профессии и определяет содержание и построение учебного предмета.

Практически во всех упомянутых трудах обучение профессиональному общению подаётся как однонаправленный субъектно-объектный процесс. Это привычная и удобная позиция, но возможна и другая, подробно обоснованная Е. И. Пассовым и Н. Е. Кузовлёвой в уже упоминавшейся книге «Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования». Речь идёт о субъектно-субъектной позиции, что означает равноправное сотрудничество преподавателя и студента в общении, а оно возможно, когда обоим участникам одинаково важно и интересно обсуждаемое. В этом случае речь идёт не об обучении **кого-то**, а об образовании **самого себя**.

В этом ключе выстроена концепция Л. В. Анпиловой, которая считает, что общение должно представлять собой «аксиологическое взаимодействие людей, определяющее межличностное взаимопонимание и созидание духовной общности в процессе жизнедеятельности, что и должно доминировать в современной образовательной системе в условиях гуманистической педагогики [9, с. 44]. Обучать профессиональному общению чрезвычайно важно, поскольку именно в нём личность «самоопределяется и самопредъявляется». Эта идея встречается не только у Е. И. Пассова, её неоднократно обсуждали в научной литературе, например, Б. Т. Лихачёв, В. С. Грехнев, В. А. Кан-Калик, В. В. Соколова, О. М. Казарцева, Р. М. Фатыхова, С. А. Алферьева и др.

Концепция обучения студентов профессиональному общению Л. В. Анпиловой заключается в «создании «поля» выбора способов творческого моделирования и самопроектирования общения как аксиологического межличностного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности» [9, с. 46]. Автором сконструирована и практически воплощена модель обучения общению на основе сотворчества участников (преподавателя и студента). «Поле» выбора в этой модели представлено в виде познавательного комплекса, составными частями которого являются: 1) «научный анализ общения» с учётом категорий «личность», «деятельность», «отношения», «саморазвитие», «языковая культура»; 2) «теория профессионального общения», рассматривающая особенности общения представителей различных специальностей; 3) «знание способов общения», предполагающее умение определять собственную позицию, выбирать виды и формы общения, обеспечивающие успех в конкретных профессиональных ситуациях, а также эффективно применять современные средства общения [9, с. 47].

Практика показала эффективность обучения профессиональному общению по учебной программе, основанной на данной концепции и состоящей из цикла спецкурсов, каждый из которых изучается в течение учебного года («Общение в жизнедеятельности человека», «Речевая служебная культура», «Профессиональное общения в системе специальности») [9, с. 48].

Представителем системно-ценностного подхода является М. А. Тарарышкина, посвятившая свое диссертационное исследование формированию профессионально-личностной культуры студентов-медиков. [10]. Под системно-ценностным подходом в работе понимается система, построенная с учётом культурных и гуманистических ценностей нового века: субъектности, диалогичности, развивающей направленности, интегрированности, фундаментальности и непрерывности [10, с. 10].

Этот подход должен проецироваться в содержание учебно-воспитательной работы. Его реализация будет способствовать «профессиональному росту личности врача путём развития интеллектуально-научного, нравственного и творческого потенциала студента» [10, с. 5].

Таким образом, среди всего многообразия методов, которыми располагает современная методика преподавания русского языка как иностранного, наиболее значимыми и эффективными при подготовке обучающихся к профессиональной деятельности представляются компетентностный, коммуникативный, системно-ценностный подходы, а также профессионально ориентированное обучение во всем многообразии их вариантов. Бесспорно, особое место в данной системе занимает коммуникативный подход благодаря своей гуманистической направленности и комплексности.

Литературы

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
2. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 312 с.
3. Измайлова А. Г. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Г. Измайлова; С.-Петерб. гос. техн. ун-т. СПб., 2002. 209 с.
4. Орлов О. М. Профессионально ориентированная риторика: содержание и методика обучения: автореф. диссер. д-ра пед. наук: 13.00.02 / О. М. Орлов; Мос. пед. гос. ун-т, Москва, 2003. 42 с.
5. Один В. И. Клиническая риторика в высшей школе / журнал «Клиническая медицина». № 94 (6). Издательство «Медицина» (Москва). 2016. С. 474–479.
6. Лопата К. М. Педагогические условия формирования дискурсивной компетентности у студентов медицинского университета (на примере изучения иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К. М. Лопата; Орлов. гос. ун-т. Орёл, 2015. 22 с. [Электронный ресурс] // <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-diskursivnoj-kompetentnosti-u-studentov.html>
7. Королёва О. Л. Методическое обеспечение профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов-медиков общению на русском языке в процессе подготовки к клинической практике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Л. Королёва; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва, 2000. 206 с.

8. Бердникова Э. Р. Психолого-дидактические условия эффективности обучения русскому языку иностранных студентов в медицинском вузе как средство овладения специальностью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э. Р. Бердникова. Казань, 1999. 160 с.

9. Анпилогова Л. В. Теория обучения профессиональному общению студентов университета // Вестник ОГУ, 2002. № 7. С. 44–49.

10. Тарарышкина М. А. Формирование профессионально-личностной культуры студентов в образовательном процессе высшей медицинской школы: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Тарарышкина; Рязан. гос. мед. ун-т. М., 2007. 26 с.

УДК 37.012.3

Светлана Владимировна Балтуева,
канд. пед. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
E-mail: svbalt@mail.ru

Svetlana Vladimirovna Baltueva
PhD of Sci. Ped., Associate Professor
(Saint Petersburg State University of
Architecture and Civil Engineering)
E-mail: svbalt@mail.ru

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

METHODOLOGY OF EDUCATING TO COMMUNICATION OF CHINESE STUDENTS ON THE INITIAL STAGE

Рассмотрена методика обучения общению на русском языке иностранных студентов на начальном этапе. Изучены коммуникативные компетенции иностранных учащихся как выбор и реализация программы речевого поведения при общении. Представлены методы организации учебного материала в соответствии с реализуемыми коммуникативными интенциями. Проанализированы контактоустанавливающие, поддерживающие общение, регулирующие общение интенции

Ключевые слова. Обучение общению иностранцев, коммуникативные компетенции, коммуникативные интенции.

Considered methodology of educating to communication in Russian language of foreign students on the initial stage. The communicative competences of foreign students as a choice and realization of the program of speech behavior at communication are studied. The methods of organization of educational material are presented in accordance with the realized communicative intentions. To set up a contact are intentions analysis, intentions, supporting communication, regulative communication intentions.

Keywords. Educating to communication of foreigners, communicative competences, communicative intentions.

Одной из самых актуальных целей обучения на начальном этапе в первые месяцы пребывания студента в новой для него языковой и социальной среде является формирование умений диалогического общения в различных ситуациях социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной сферах.

Для китайских студентов умение общения являются крайне значимыми, так как те социальные и коммуникативные роли, которые они выполня-

ют на русском языке, им каждый день приходится играть как носителям разных коммуникативных потребностей. Для этого методические приемы обучения общению на изучаемом языке должны в первую очередь актуализировать такие ситуации и тексты, которые имеют ценность для китайских студентов как в учебной аудитории, так и вне аудитории, в реальном общении. Для преподавателей, занимающихся проблемами обучения русскому языку китайских студентов на начальном этапе, учет социальных аспектов достаточно важен, так как социальное взаимодействие иностранцев в новой для них среде может предшествовать речевому общению, а затем уже сливаться с ним.

Преподавателю также важно установить факт владения студентом элементарными навыками общения на изучаемом языке после проведенной серии обучающих занятий; понять, обладает ли студент социальной техникой общения, коммуникативной компетенцией, под которой мы понимаем выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способностей его ориентироваться в обстановке при общении, умении классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных целей, интенций, возникающих до начала общения [1].

Попытки изучить и описать коммуникативные компетенции студентов-нефилологов в таких важных видах речевой деятельности, как диалогическое и монологическое говорение в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения, были сделаны в конце 80-х гг. прошлого века Л. В. Шипице. Она определила, что здесь могут быть выделены следующие компоненты модели речевого поведения: личностные характеристики участников общения; сферы, ситуации и темы общения; интенции, наиболее значимые для студентов; языковые и речевые средства [2]. Наиболее типичные сферы и ситуации общения для иностранных студентов в первые месяцы пребывания их в русской языковой среде определены на основе гипотетического моделирования речевой деятельности учащихся. Отбор и систематизация ситуаций общения во многих случаях совпадает со страноведческими темами из повседневного обихода и учебной жизни студентов. В методике обучения иностранцев на начальном этапе существует сложившаяся традиция в выборе тем, – это «Семья», «Поликлиника», «Магазин», «Столовая», «Свободное время», «Город» и др. Выбор данных тем обуславливается учетом реальных жизненных потребностей студентов.

В Государственном стандарте по русскому языку как иностранному к умениям общения студентов иностранцев предъявляются следующие требования: уметь достигать определенных целей коммуникации в различных сферах общения с учетом социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи, уметь быть инициатором диалогического и монологического общения, используя развитую тактику речевого общения, уметь начинать и заканчивать разговор в ситуациях различной степени сложности, вербально выражать коммуникативную задачу, уточнять детали сообщения собе-

седника; уметь продуцировать монологические высказывания, а также достигать цели коммуникации в ситуации свободной беседы; уметь реализовать тактику речевого поведения, характерную для неподготовленного общения в рамках свободной беседы, в основном на социально-культурные темы.

На занятиях с китайскими студентами нами отбирается такой учебный материал, который позволяет реализовывать коммуникативные интенции. Отбор и систематизация ситуаций общения могут совпадать, могут и не совпадать с грамматическим материалом, который изучается на данном уроке. Например, изучая предложный падеж, при презентации темы общения «О моей семье», студенты составляют диалоги, в которых активизируются **контактоустанавливающие интенции**. Они могут научиться правильно устанавливать контакты с собеседниками: – Скажи мне, пожалуйста, где работает твой отец? – Извини меня, пожалуйста, можно узнать, где учится твоя сестра? – Не знаешь, где учится брат Тома?, и др., где необходимы умения вступать в разговор, в контакт с собеседником. В данном общении студентам нужно продемонстрировать адекватное ситуации употребление изучаемых грамматических конструкций, падежных форм существительных, не забывая об интонационных особенностях вопроса с вопросительным словом или без него.

Необходимо китайских студентов обучать не только умениям устанавливать контакты, но и **поддерживать общение**. На начальном этапе добиться таких умений достаточно трудно. И потому необходимы специальные тренировочные упражнения, в которых могут быть предложены известные им ситуации общения. В работе над ситуациями должны быть определены однотипные речевые интенции, с однотипной речевой реализацией, которые позволяли бы проводить речевую тренировку языкового материала в предлагаемых ситуациях общения.

Довольно затруднительно формировать умения изменять и поддерживать тему общения на начальном этапе обучения, но возможно обучить навыкам переноса по аналогии при решении коммуникативных задач в рамках заданных ситуаций. При общении на тему «Моя семья» после рассказа о занятиях членов семьи студентам ставится задача рассказать о возрасте членов семьи, тем самым совершенствуется умение ставить вопросы собеседнику, правильно употребляя в речи формы дательного падежа. В этих диалогах студенты учатся вербально реализовывать только простые интенции, а также блоки речевых интенций, которые моделируют собственно коммуникативный процесс, регулируют поведение и учебное общение.

Кроме того, студентам необходимо научиться реализовывать среди контактоустанавливающих интенций умения **завершать общение** адекватно ситуации, поблагодарить за внимание, за ответы, за информацию. Например, при изучении темы «Город» при общении с собеседниками студенты реализуют интенции установления контактов во фразах приветствия, в составленных предложениях, где выражены умения привлечь внимание

к себе, а также предложения и фразы прощаний в соответствии с социальными ролями. Эти интенции встречаются не только в вышеуказанных темах, но и во многих других. Русский речевой этикет находит яркое воплощение в данных интенциях. Эти простые интенции для студентов не являются сложными в выполнении, нужно каждый день тренировать в произношении, в правильном интонационном оформлении и проговаривании всех необходимых фраз – это умения благодарить, прощаться, приветствовать, выражать извинение и т. д.

На начальном этапе обучения для китайских студентов является важным научиться правильно вести себя при общении, **уметь регулировать** его. Согласно Стандарту, студентам нужно научиться умениям побуждать собеседника при общении к совершению действия. Например, при изучении темы «Покупки в магазине», а также изучая винительный падеж существительных, студентам предлагаются такие тренировочные упражнения, выполняемые в форме диалогов, где они могут выразить просьбу, дать совет, сделать другу предложение, высказать свое пожелание, и даже приказ. Рассматривая повелительное наклонение глагола, преподавателю часто удается актуализировать решение этих регулирующих интенций, в которых студенты часто в диалогическом говорении учатся правильно реагировать на побуждение: выражать согласие или несогласие, разрешать, запрещать, возражать, обещать, заверять и т. д.

Также необходимо иметь в виду, что на начальном этапе обучения для китайских студентов необходимо научиться составлять к каждой интенции определенные словники. В словарях студентов это может выглядеть подобным образом: Рассказ о семье. Глаголы, необходимые для рассказа о своей семье: жить где; находиться где; работать где; хотеть стать кем; заниматься чем; увлекаться чем; любить что и т. д. Эти глаголы и подобранные к ним существительные позволят рассказать о родителях, о друзьях и родственниках. Такая письменная работа окажется подспорьем для составления рассказа о своей семье, также она может побуждать его задавать правильные вопросы собеседнику, участвуя в учебных диалогах, чтобы правильно спрашивать своего собеседника. Также студенты могут составить в тетрадах вопросы и ответы на них, чтобы рассказать о своей семье.

Следующие возможные рассказы – о себе, о занятиях в свободное время и т. д. В этих словарях должны также найти отражение управление глаголами, произношение русских звуков, насколько возможно, широко представлен весь спектр (на сегодня актуальных для студентов) вариантов существительных или словосочетаний существительные + прилагательные. Составляя словники-глаголы с существительными, с управляемыми словами, записывая их и придумывая вопросы собеседникам, отвечая на них, студенты в учебных условиях реализуют вышеуказанные интенции. Эти интенции из учебных диалогов и монологов выходят в социальную жизнь, помогая студентам становиться активными общающимися субъектами.

Таким образом, при обучении китайских студентов общению возможно формировать у них коммуникативно-речевую компетенцию, уделяя достаточное внимание рассмотренным методическим приемам, так как они позволяют студентам достигать определенных целей в выражении своих интенций, целей коммуникации в различных сферах общения, – сначала в учебной, а затем в социально-бытовой и социально-культурной.

Литература

1. Щукин А. Н. Термин «методика» в контексте современной лингводидактики // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. IV международная научно-практическая конференция. Сб. научных статей. Вып. 4. М.: МГПУ, 2015. 368 с.
2. Шипицо Л. В. Модель речевого поведения учащихся – основа отбора и организации учебного материала // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. методических статей № 20. М., 1981.

УДК 378.016:811.161.1'243

Светлана Николаевна Белухина,
канд. пед. наук, доцент
Наталья Александровна Тюпенко
канд. пед. наук
(Национальный Исследовательский
Московский Строительный
государственный университет)
E-mail: beluhina.swetlana@yandex.ru;
septan@yandex.ru

Svetlana Nikolaevna Beluhina,
PhD of Ped. Es., Associate Professor
Natalia Alexandrovna Tyupenko,
PhD of Ped. Ec
(Moscow State National
Research University
of Civil Engineering)
E-mail: beluhina.swetlana@yandex.ru;
septan@yandex.ru

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

WAYS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Одна из основных целей современного преподавания русского языка как иностранного в техническом вузе – создание условий профессионального становления обучающегося, умеющего самостоятельно организовать свою учебную деятельность: владеть профессиональной лексикой, уметь использовать словарь при переводе текстов научно-технической направленности и применять в учебном процессе информационно-коммуникативные технологии. В статье прослеживается формирование профессиональных компетенций на всех уровнях владения русским языком иностранных учащихся, а также демонстрируется работа по развитию их профессиональных компетенций на примере занятий по РКИ в строительном вузе (1 сертификационный уровень).

Ключевые слова: профессиональная компетенция, научный стиль речи, сертификационный уровень, специальная лексика, коммуникативные потребности.

One of the main goals of modern teaching of Russian as a foreign language at a technical University is to create conditions for the professional development of students who are

able to organize their own educational activities: to master professional vocabulary, to be able to use the dictionary when translating scientific and technical texts and to use information and communication technologies in the educational process. The article shows the formation of professional competencies reflected at all levels of Russian language proficiency of foreign students, as well as demonstrates the work on the development of their professional competencies on the example of lessons in the construction of the RCI University (1 certification level).

Keywords: professional competence, scientific style of speech, certification level, professional vocabulary, communication needs.

Мировое образовательное пространство всегда задумывалось над улучшением качества образования. Из года в год интегрирующие процессы обуславливают основные принципы образовательной политики. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.» ставит целью «обеспечить соответствие качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики, повышение реализации молодежной политики в интересах инновационного, социально-ориентированного развития страны» [3; 12]. Качественные изменения происходят во всех сферах образования, в том числе и в подготовке иностранных обучающихся, для которых русский язык является средством профессиональной подготовки. Предметом обучения в данном случае является не просто русский язык, а профессиональная речь на русском языке. Именно поэтому в настоящее время большое внимание уделяется путям формирования и развития профессиональной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному, которая осуществляется на специфическом языковом материале.

За последние годы ситуация с обучением иностранных студентов русскому языку в технических вузах резко изменилась. Если раньше иностранные студенты специалитета имели возможность после подфака изучать русский язык почти на всем протяжении учебы в университете, исключая время на написание диплома, то с переходом высшей школы на трёхступенчатое обучение часы на занятия русским языком у иностранных студентов резко сократились. В настоящее время в МГСУ учащиеся бакалавриата изучают русский язык только 1 год на 1-м курсе, и по отдельным специальностям – 1,5 года. Иностранцы, получившие дипломы бакалавров у себя на родине и пожелавшие продолжить обучение в магистратуре в России, после окончания подготовительного факультета имеют в активе лишь русский язык общего владения. На изучение научного стиля речи и языка специальности им отводится лишь один семестр – 2 часа в неделю. Для аспирантов-иностранцев, изучавших русский язык с нуля только 8–9 месяцев, вообще не предусмотрены часы на научный стиль речи, а кандидатский экзамен по русскому языку они обязаны сдать в первый год обучения в аспирантуре. Эта ситуация усложнила жизнь как иностранным обучающимся, так и преподавателям РКИ. Остро встал вопрос организации учебного материала для эффективного обучения научному стилю речи и языку специальности в со-

ответствии с профессиональными компетенциями, представленными во ФГОСе.

Как правило, научный стиль речи на этапе довузовской подготовки начинают изучать при прохождении базового уровня. В технических вузах для этого успешно используется сборник, разработанный коллективом авторов МАДИ «Будущему инженеру», включающий в себя вводно-предметный и основной курсы, соотносящиеся по содержанию с материалом четырёх предметов: черчению, математике, физике и химии и предвещающие начало занятий специалистов по этим предметам.

При обучении 1-му сертификационному уровню владения русским языком в НИУ МГСУ используется созданный на кафедре русского языка сборник «От теории к практике», содержащий научно-популярные тексты, по тематике близкие профилю будущей профессии. Система тренировочной работы с текстами сборника связана с коммуникативными потребностями учащихся и направлена на то, чтобы пробудить их интерес и познавательную активность. При дефиците аудиторного времени чтение текстов пособия в основном проводится в рамках самостоятельной работы с последующей проверкой.

Разнообразные предтекстовые и послетекстовые задания вытекают из предметно-языкового содержания текстов и способствуют их лучшему пониманию и усвоению. Например, текст «Человек и жилище» в разделе «Строительство и строительные материалы» знакомит учащихся с необходимой им в будущем терминологией: крыша, навес, терраса, балкон, фасад дома, сваи, бетон и др. Лексические цепочки типа: строить-строитель-строительный-стройка-строительство-постройка-строение-стройматериалы и др. позволяют проанализировать состав однокоренных слов, понять их значение без словаря.

Образование отглагольных существительных иллюстрируются следующим образом: сушить – сушка чего-либо, соорудить – сооружение чего-либо и др., предлагается назвать, от каких глаголов или прилагательных образованы такие существительные, как: добавка, наполнитель, нажим и др.

Использование синонимии помогает пониманию новых слов: превосходить качеством = иметь лучшее качество, прочный = очень крепкий и др., а для развития языковой догадки предлагается следующее задание: «Объясните, как вы понимаете данные словосочетания: приквартирные садики, башенный дом» и др.

Послетекстовые задания сборника направлены на развитие продуктивных видов речевой деятельности. Например, после прочтения текста «Пизанская башня» учащимся предлагается рассказать о проблеме, связанной с особенностью башни, а также представить своё инженерное решение по её спасению. После обсуждения обучающиеся сравнивают свои варианты с тем, как решили эту проблему итальянские инженеры.

Раздел «Архитекторы мира» знакомит с такими известными именами, как Б. Растрелли, Ле Корбюзье, Ф. Шехтель, А. Гауди, С. Калатрава, студенты также впервые получают представление о различных архитектурных стилях. После прочтения текстов учащиеся имеют возможность создать свою презентацию о жизни и творчестве известных зодчих, используя дополнительные сведения из интернета. Большой популярностью пользуется экскурсия с посещением архитектурных шедевров Ф. Шехтеля в Москве.

На первом курсе при обучении 2-му сертификационному уровню наряду с корректировочным курсом грамматики русского языка продолжается работа по освоению научного стиля речи на основе работы с неадаптированными текстами профессиональной направленности. Усвоению специальной лексики способствует использование созданного на кафедре русского языка МГСУ объяснительного словаря «Строительная терминология», в котором собраны термины, относящиеся к следующим отраслям: промышленное и гражданское строительство, строительное материаловедение, архитектура, гидротехника, водоснабжение, водоотведение и другие.

Концептуальной основой гипертекстового данного Словаря является представление о слове как информационном комплексе, при котором термин рассматривается не только как член определённой понятийной системы, но и как полноправный член лексической системы, а также как полноправный член иерархической метаязыковой понятийной системы. Это во многом определяет структуру словарных статей и композицию Словаря в целом. В словаре представлены три типа словарных статей: базовые, производные и отсылочные. Приведём пример описания термина в базовой статье:

БАЛКА, -и, ж.

Конструктивный элемент (обычно в виде бруса: железобетонного, стального, деревянного), претерпевающий деформацию изгиба в двух или более точках. Eng. beam // сущ. анкерная ~ См., арочная ~ arched beam, ~ жесткости См., ~ коробчатого сечения См., ~ на упругом основании beam on elastic foundation, ~ настила boarding joist, bridging joist, common joist, ~ перекрытия floor beam, binding joist, boarding joist, ~ переменного сечения См., ~ покрытия roof beam, ~ постоянного сечения См., ~ с вутами См., второстепенная ~ secondary beam, высокая ~ deep beam, главная ~ main beam, декоративная ~ jesting beam, деревянная ~ wooden beam, двутавровая ~ См., железобетонная ~ с двойной арматурой doubly reinforced beam, железобетонная ~ с одиночной арматурой reinforced concrete beam, изогнутая ~ camber beam, кольцевая ~ ring beam, консольная ~ См., кран- ~ См., криволинейная ~ См., многопролётная ~ См., неразрезная ~ См., несущая ~ См., подкрановая ~ См., поперечная ~ cross-beam, потолочная ~ ceiling beam, продольная ~ longitudinal, stringer, прокатная ~ rolled beam См., разрезная ~ См., решётчатая ~ trussed beam, сварная ~ welded beam, свободно опёртая ~ free(-ended) beam, составная ~ См., статически неопределимая ~ См., статически определимая ~ См., тавровая ~ См., шарнирная ~ См.// прил. балочный, -ая, -ое, -ые joist (сущ. ~ая конструкция beam structure).

Кроме грамматической характеристики, дефиниции термина, перевода его на английский язык, отражения его словообразовательной ценности (балка – балочный, -ая, -ое, -ые) данная словарная статья содержит так называемое гнездо, где собраны терминологические сочетания термина балка, которые, в свою очередь, также могут считаться полноправными терминами терминосистемы строительной отрасли и дают наглядную картину сочетаемости приведённого термина. Одни из терминов-словосочетаний даются в переводе, другие сопровождаются отсылкой (См.) к так называемым производным статьям, в которых эти термины дефинируются, также переводятся на английский язык и иллюстрируются (если это возможно) картинками, например:

БАЛКА КОРОБЧАТОГО СЕЧЕНИЯ, балк/и, ж.

Балка замкнутого сечения, обладающая по сравнению с открытой балкой более высокой несущей способностью при работе на изгиб в двух плоскостях и на кручение. Eng. box girder, box(-section) beam. См. балка.



БАЛКА С ВУТАМИ, балк/и, ж.

Железобетонная балка с утолщением, повышающим сопротивление изгибающим нагрузкам. Eng. haunched beam, haunched girder. См. балка. Словарь также отражает относительную ценность термина (его синонимические и антонимические отношения), например, термин многопролётная балка имеет синоним неразрезная балка, что находит отражение в отсылочной статье.



МНОГОПРОЛЁТНАЯ БАЛКА, балк/и, ж.

То же, что неразрезная балка.

На 2-ом курсе продолжается работа по совершенствованию профессиональной компетенции иностранных студентов. Согласно рабочей программе по русскому языку, разработанной на кафедре РКИ НИУ МГСУ, будущие инженеры-строители учатся реферированию и аннотированию профессиональных текстов, создают презентации с использованием IT-технологий на материале их будущей специальности. Например, презентации «Башня Федерации в России и башня Бурж Халифа в Дубае», «Семь сталинских высоток в Москве», «Пекинское метро» и др., выполненные студентами, вызвали неподдельный интерес обучающихся и оживленную дискуссию, в ходе которой активно использовалась профессиональная лексика.

Таким образом, формирование и развитие профессиональной компетенции иностранных обучающихся на уроках русского языка способствует успешному овладению ими будущей профессии инженера-строителя.

Литература

1. Белухина С. Н. Практикум «От теории к практике». М.: НИУ МГСУ, 2018 (находится в процессе издания)
2. Белухина С. Н., Ляпидевская О. Б., Безуглова Е. А. Объяснительный словарь «Строительная терминология». М.: НИУ МГСУ, 2015. 560 с.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 год: <http://docs.cntd.ru/document/499091784> (дата обращения 16.04.2018)
4. Дубинская Е. В., Орлова Т. К., Раскина Л. С. и др. Русский язык будущему инженеру. М.: Флинта: Наука, 2004. 400 с.
5. Сайт НИУ МГСУ: www.mgsu.ru; раздел «Образование-Учебные планы» (дата обращения 16.04.2018)

УДК 37.012.3

Тамара Вильгельмовна Бронская,
канд. филол. наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
Ольга Валерьевна Бронская,
(Санкт-Петербургский государственный
университет)
E-mail: tamara20@bk.ru
E-mail: bronsk@bk.ru

Tamara Wilhelmovna Bronskaya,
Cand. philol. Sci., Associate Professor
(St. Petersburg State University)
building-architectural university)
Olga Valerievna Bronskaya,
(St. Petersburg State
University)
E-mail: tamara20@bk.ru
E-mail: bronsk@bk.ru

О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДУВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ У СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ON THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF PROFESSIONALLY ORIENTED LEARNING AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING FOR STUDENTS OF ARCHITECTURAL AND CONSTRUCTION SPECIALTIES

В статье рассматриваются вопросы профессионально ориентированного обучения на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся архитектурно-строительных специальностей. Профессиональная направленность обучения на начальном этапе становится одной из ведущих тенденций в преподавании русского языка как иностранного. Интенсификация предвузовской подготовки и актуализация профессиональной составляющей требуют необходимости совершенствования дидактического обеспечения всего процесса обучения с учетом будущей специальности.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, профессионально ориентированное обучение, общеупотребительная и узкоспециальная терминология.

The article deals with issues of professionally oriented training at the stage of pre-university training of foreign architecture students and construction specialties. The professional orientation of training at the initial stage becomes one of the leading trends in teaching Rus-

sian as a foreign language. Intensification of pre-university training and actualization of the professional component require the need to improve the didactic support of the entire learning process, taking into account the future specialization.

Keywords: pre-university training, professionally oriented training, common and narrowly specialized terminology.

Несмотря на богатый опыт, накопленный в российской лингводидактике в системе профессионально ориентированного обучения иностранных студентов (исследования В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой, И. К. Гапочки, Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина, А. Н. Щукина, Т. М. Балыхинной, И. А. Пугачева и мн. др.), сегодня нельзя не признать тот факт, что предвузовская подготовка на подготовительных факультетах (отделениях) с момента их возникновения существует как некая обособленная педагогическая система, в которой наиболее методически обеспеченной и потому наиболее успешно решаемой задачей является обучение русскому языку как иностранному. Вопросы же обучения языку специальности на неродном языке, в частности студентов строительно-архитектурных вузов, не получили пока должного освещения ни в методическом, ни в психолого-педагогическом аспектах.

Многие иностранные студенты с трудом справляются с программой обучения на первом курсе основного факультета, а часть из них, по заявлениям преподавателей специальных дисциплин, не готова к изучению специальных предметов на основном факультете. Для таких студентов восьмидесяти месяцев предвузовской подготовки оказывается недостаточным для более или менее удовлетворительного включения в учебный процесс. Как показывает практика, первый курс и особенно первый семестр – это самое трудное время для иностранных студентов за весь период их обучения в вузе. Особые трудности они испытывают в процессе слушания лекционных курсов. Для понимания лекций по разным предметам, которые читаются в первом семестре на основном факультете, требуется словарный запас, содержащий как общеупотребительную, так и профессиональную лексику, во много раз превышающий минимум первого сертификационного минимума. Сегодня, пожалуй, никто не сможет ответить на вопрос, сколько и каких слов необходимо знать студенту, чтобы воспринимать лекции по предметам, которые читаются на первом курсе, например, архитектурного факультета: история искусств, начертательная геометрия, геодезия, архитектурная физика, компьютерное проектирование, психология, информатика, рисунок, высшая математика, архитектурное проектирование.

Освоение профессиональных образовательных программ на русском языке в бакалавриате архитектурно-строительного профиля, высокая концентрация предметов, увеличение количества аудиторных часов, увеличение в разы доли самостоятельной работы – все это требует интенсификации предвузовской подготовки и актуализации профессиональной составляющей

щей, что влечет за собой необходимость совершенствования дидактического обеспечения всего процесса обучения с учетом будущей специальности.

В современных условиях организации процесса обучения на этапе предвузовской подготовки одной из ведущих тенденцией в преподавании русского языка как иностранного становится профессиональная направленность обучения, что будет являться компонентом проведения единого сертификационного экзамена и официальной формой подтверждения уровня владения русским языком, необходимого и достаточного иностранному гражданину для обучения на основных факультетах вузов Российской Федерации и 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 «B1+». Традиционно для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции иностранных граждан, заканчивающих обучение на подготовительных факультетах российских вузов, использовался тест первого уровня общего владения русским языком как иностранным. 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 «B1+», то он учитывает особенности функционирования языка не только в социально-культурной и социально-бытовой сферах общения, но также и в учебно-профессиональной сфере.

Уровень «B1+» предполагает включение в содержание обучения и контроля материала, актуального для таких функционально-стилевых подсистем современного русского языка, как научный стиль (гуманитарный подстиль) и устная научная речь.

Введение государственного экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов подразумевает требование знать терминологию избранной специальности и универсальные конструкции научного стиля в рамках учебной деятельности студента. Содержание обучения, непосредственно связанное с будущей конкретной специальностью инофона, подлежит контролю, например, в форме зачета. По решению образовательной организации успешная сдача такого зачета может быть неременным условием допуска иностранного учащегося к сдаче единого экзамена в рамках уровня «B1+», что повысит мотивацию учащихся в освоении учебного материала, связанного с языком их будущей специальности. Отметим также, что лексический минимум уровня «B1+» значительно увеличен (на 600–700 единиц), по сравнению с первым уровнем общего владения РКИ (2300 единиц), за счет лексики, обеспечивающей ино-

странному учащемуся возможность коммуникации в учебно – профессиональной сфере общения [1].

Исходя из этого, профессионально ориентированное обучение РКИ на подготовительном факультете предполагает целенаправленную работу по формированию учебно-профессиональной компетенции с учетом профиля вуза.

Владение языком специальности студентов, обучающихся в архитектурно – строительном 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.

Методы формирования профессиональной компетенции на этапе предвузовской подготовки во многом зависят от особенностей контингента учащихся. Так, особого подхода и внимания требуют китайские учащиеся, которые испытывают значительные трудности из-за большой разницы в системах русского и китайского языков на всех уровнях: графическом, фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Также немалую роль играет и система китайского образования, которая ориентирует китайских учащихся на чтение и заучивание текстов. Традиционная коммуникативная методика преподавания РКИ практически «не работает» в китайской аудитории во время предъявления материалов элементарного уровня.

Однако большой опыт преподавателей кафедры русского языка СПбГАСУ в практике обучения разных контингентов учащихся и тщательная работа с использованием упражнений различных типов, выполненных многократно, уже на ранних этапах изучения русского языка помогают снять трудности, возникающие в процессе обучения будущих китайских архитекторов и строителей.

Так, поэтапное формирование навыков и умений с последующей их реализацией в профессиональной коммуникации начинается уже на графическом уровне при обучении кириллице. Переход от иероглифов к русскому алфавиту – это довольно продолжительный процесс, и при обучении русской графике используются традиционные упражнения: написание элементов букв по образцу, переписывание печатных образцов прописью и т. д. С учетом будущей специальности учащихся, когда необходимо будет освоить большой объем графических предметов, уже на этапе графического уровня предвузовской подготовки им предлагаются элементарные упражнения на ознакомление с архитектурными шрифтами, размерами букв и цифр, названиями видов линий (*прямая, тонкая, жирная, волнистая и др.*)

Начальный этап обучения русскому языку как иностранному ориентирован на быстрое усвоение большого количества лексического материала, поэтому одновременно с изучением лексики и грамматики элементарного и базового уровней словарный запас учащихся постоянно расширяется за счет общеупотребительной архитектурно-строительной лексики (еще не

терминологии), введение которой организовано по традиционному тематическому принципу. Например, после знакомства с темой «Комната/аудитория» учащиеся продуктивно владеют словосочетаниями: *стена – кирпичная, внешняя, внутренняя; стол – круглый, прямоугольный, квадратный; табурет – деревянный; потолок – бетонный; пол – паркетный, плиточный, ровный; стакан – пластмассовый, стеклянный; вид – сбоку, сверху, спереди* и т. д. На данном этапе обучения презентация лексических единиц реализуется в различных формах наглядности: картинки, фотографии, открытки, видеоряд, реальные предметы, а на базовом уровне могут использоваться профильные словари с иллюстрациями, которых пока, к сожалению, недостаточно. Визуализация является не единственным, но главным способом семантизации общеупотребительной строительной-архитектурной лексики на начальном, и узкоспециальной лексики на продвинутом этапе обучения.

Пешеходная экскурсия по историческому центру Санкт-Петербурга, которая входит в обязательную программу обучения на начальном этапе, – это реально существующий видеоряд профессионально ориентированной лексики по теме «Город», которая отражает понятийно-терминологическую систему архитектурной и строительной областей знаний: *дом, здание, улица, проспект, переулок, набережная, площадь, архитектурный ансамбль, крепость, мост, парк, купол, шпиль* и т. д. [2]. Не менее интересна с позиции «живой наглядности» и автобусная экскурсия по новостройкам Санкт-Петербурга, в результате которой значительно расширяется словарный запас из области знаний современного градостроительства: *мегаполис, жилой комплекс, этап/стадия/ качество строительства, инфраструктура, планировка, отделка, облицовка, облицовочные материалы* и т. д.

Проведение этой экскурсии представляется наиболее целесообразным на базовом уровне обучения, когда актуализируется анализ словообразовательных моделей и преподаватель обращает внимание учащихся на процесс словообразования, последовательно обучает их аффиксальному способу как наиболее продуктивному в русском языке и наиболее узнаваемому с позиции формообразования и образования слов с новым значением, напр.: *строитель, строительство, стройка, строительный, строить-построить; застроить, перестроить, надстроить, пристроить*; а также: *расстроить(ся), устроить(ся), настроить(ся)* и т. д.

Формирование и расширение словарного запаса общеупотребительной архитектурно-строительной лексики и ее активизация в речи проходят на материале учебных текстов по профилю, который учащиеся выбрали в качестве будущей специальности. Во время работы над текстом происходит многоаспектное обучение языку специальности в соответствии с уровнем обучения: изучение лексики с учетом ее словообразовательного аспекта, развитие техники чтения, овладение грамматическими конструкциями, навыками понимания и воспроизведения прочитанного, применение полученной информации в речевой деятельности.

Учитывая специфику обучения в архитектурно-строительном вузе, начиная с подготовительного этапа обучения, студентов необходимо готовить не только к овладению специальной терминологией для выражения знаний в области математики, полученных на родном языке, но уже во 2-м семестре этапа предвузовской подготовки вводить пропедевтический курс по узкоспециальной терминологии языка специальности. Раннее знакомство с основами терминологического аппарата, запоминание, тренировка в понимании и употреблении определенного количества специальных терминов будут в какой-то мере способствовать адекватному «включению» будущих первокурсников в учебный процесс основного курса обучения.

Так, через 4 месяца обучения на этапе предвузовской подготовки вводится дисциплина рисунок, которую ведут преподаватели-предметники и которая фактически является основополагающей в бакалавриате для архитекторов (ее объем составляет более 700 час.). Хотя обучение учащихся продуцированной речи не совсем актуально для преподавателя-русиста, терминологическая и общеупотребительная лексика нового предмета вызывает большую трудность, так как у учащихся нет знаний, полученных на родном языке, они не воспринимают объяснения преподавателя-предметника и нуждаются в предварительной лексической подготовке. Учащиеся приобретают первый опыт «столкновения» со спецпредметом, и этот опыт не всегда положительный.

Представляется, что только скоординированная деятельность русиста и предметника могут дать результаты. Составление иллюстративных словарей с переводом или максимально адаптированными словарными статьями по общенаучной дисциплине рисунок для подготовительного отделения, а затем продолжение этой работы по формированию композиционного мышления и обучению закономерностям изобразительного процесса на материале совместного пособия на основных факультетах – это модель сотрудничества преподавателей русистов и преподавателей-предметников в аспекте профессионально ориентированного обучения архитекторов-иностранцев. Нарастание трудностей усвоения профессионально-ориентированной терминологии по дисциплине рисунок – от общелитературной (это в основном существительные) на подготовительном этапе до узкоспециальной на первом курсе (это непростые для восприятия как с листа, так и со слуха словосочетания) демонстрирует следующий лексический ряд: *интерьер, объем, форма, композиция, горизонталь, вертикаль, перспектива, пропорция, куб, шар, эллипс, размер, свет, тень, полутон, блик, штрих*, а уже далее: *закономерности восприятия природы, визуальное впечатление, композиционное изображение, тоновая проработка, оптическое восприятие, светотеневая моделировка формы* и т. д.

Формирование основ профессионально ориентированного обучения на этапе предвузовской подготовки – это первая ступень получения образова-

ния иностранцами в российском вузе. И здесь представляется необходимым подчеркнуть тесную координацию усилий и опыта работы кафедры русского языка как иностранного и преподавателей специальных дисциплин, а именно: создание эффективного учебно-методического обеспечения как на подготовительном факультете, так и на основных курсах, отбор и минимизация лексико-грамматического материала, представляющего профессиональную сферу, создание учебных пособий в авторских коллективах с преподавателями – предметниками на всех этапах обучения иностранных учащихся. При этом одним из наиболее существенных методических аспектов преподавания языка специальности иностранцам является разграничение функций преподавателя-предметника и преподавателя русского языка. В этом вопросе преподаватель-русист не может и не должен подменять собой преподавателя-предметника. Основная задача преподавателя русского языка – не объяснять все нюансы значения естественнонаучного понятия, а объяснять его морфологическую структуру, способность научных терминов вступать в определенные отношения между собой, образовывать словосочетания и предложения на уровне учебного текста.

Преподаватели-предметники, к сожалению, не всегда имеют четкое представление о специфике работы с инофонами, недостаточно знакомы с «портретом языковой личности» студента-иностранца, который завершил довузовский этап обучения. Они не учитывают то, что слушатели подготовительного отделения в изучении русского языка лишь достигают первого сертификационного уровня, а возможно, лишь элементарного уровня. Преподаватели специальных предметов часто предъявляют завышенные требования к владению иностранцами русским языком и не адаптируют учебный материал с учетом специфики аудитории. Например, терминология и специальная лексика не вводится и не объясняется, скорость речи рассчитана лишь для русских студентов, поэтому иностранцы испытывают значительные трудности на основных факультетах при аудировании лекций в естественных условиях. 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.

Профессионально ориентированное преподавание русского языка, тесный контакт с преподавателями-предметниками, безусловно, повысят уровень владения студентами-иностранцами русским языком, обеспечат базу для дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

Вполне достойным для обсуждения и принятия является мнение современных практиков-русистов: на определённом этапе (после освоения иностранцами языка в объёме элементарного уровня) сделать язык науки основным объектом изучения и преподавания на этапе довузовской под-

готовки, т. е. продолжать изучать грамматическую систему русского языка на основе лексики языка будущей специальности. Безусловно, необходимо повышать уровень общего владения русским языком, но приоритет нужно отдать научному стилю речи [3].

Литература

1. Должикова А. В. и др. Концепция экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации. Русский тест: теория и практика, № 5. М.: РУДН, 2017.
2. Задонская Г. А. Терминологическая лексика на занятиях по РКИ в аспекте профессиональной подготовки и социокультурной адаптации иностранных учащихся архитектурно-строительных специальностей. Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов. Москва: РУДН, 2017.
3. Писаревская И. А. Профессионально ориентированный подход к преподаванию грамматики на уроках РКИ на подготовительном отделении. <http://be.convdocs.org/docs/index-120593.html?page>.
4. Кутузова Г. И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. СПбГПУ, 2008.
5. Хворикова Е. Г., Маханькова И. П. Русский язык. Научный стиль речи: учеб. пособие для иностранных студентов I курса, обучающихся по специальности «Архитектура». Москва: РУДН, 2013.

УДК 811.161.1

Наталья Анатольевна Буре,
канд. филол. наук, доцент
Быстрых Марина Викторовна,
ст. преподаватель
(Санкт-Петербургский государственный
университет)
E-mail: nataly.bure@gmail.com,
marina.bystrykh@gmail.com

Natalia Anatoljevna Bure, PhD of Sci.
Philol., Associate Professor
Marina Victorovna Bystrykh,
Senior Lecturer
(Saint Petersburg State
University)
E-mail: nataly.bure@gmail.com,
marina.bystrykh@gmail.com

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

THE VIDEOMATERIALS IN COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE BEGINNING STAGE OF TEACHING

Статья посвящена вопросу использования видеоматериалов на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Подчеркивается важность организации работы с видеосюжетами на этапе довузовской подготовки; преимущества видео в сравнении с другими средствами обучения. В работе описывается опыт применения аутентичных видеотекстов. Приводятся примеры эпизодов юмористического киножурнала «Ералаш», модель занятия и этапы работы с видеосюжетами; различные виды лексических, грамматических заданий на отработку умений и навыков в области аудирования и говорения,

живого общения на русском языке. Особое внимание обращается на использование формул речевого этикета.

Ключевые слова: видеоматериалы, русский язык как иностранный, начальный этап обучения, клиповое мышление, фрагментарность, зрительная наглядность.

The problem of using audiovisual materials in teaching Russian as a foreign language is discussed in the article. The article emphasizes importance of using video materials during pre-university course and advantages of video materials comparing to other teaching tools. The author shares experience in using authentic teletext. Following topics are discussed in the article: course model and steps-by-step guide to using video materials; different types of lexical and grammatical exercises (verbs of motion, imperative mood, question words) to improve students skills in talking and audition, as well as real life communication in Russian language; video clips examples based on «Yeralash» TV show. A special focus is put on using speech etiquette.

Keywords: video materials, Russian as a foreign language, first step of the teaching process beginning stage of teaching, «clip-thinking», fragmentariness, seeing imagery.

Качество обучения во многом определяется качеством учебных материалов, применением новых методов их презентации. Важно сделать учебный процесс интересным и результативным. Одним из эффективных средств развития интереса учащихся к процессу обучения является использование видеосюжетов на уроках русского языка в иностранной аудитории.

Современный студент предпочитает изучать и анализировать информацию в так называемом «клиповом» (фрагментированном) формате. «Восприятие информации через аудио-зрительный образ «с экрана» сделало необходимым создание учебных материалов, включающих аудиовизуальный аспект как обязательный элемент занятий по РКИ на любом этапе обучения» [1].

Особую актуальность приобретают видеоматериалы на начальном этапе, когда выбор средств передачи информации ограничен; понимание «живой» русской речи затруднено; адаптация к новой языковой среде вызывает у учащихся определенные трудности. Недостаток клипового мышления – «предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст» [2] – может сослужить добрую службу, найти полезное применение у тех, кто только начинает изучать иностранный (русский) язык.

Видеосюжеты могут использоваться при введении и закреплении лексик, грамматического материала, формировании умений и навыков устной и письменной речи. На довузовском этапе (элементарного и базового уровня) при работе с видеоматериалами наиболее актуальны задания в области аудирования и говорения.

Рассмотрим модель занятия и этапы работы на примере фильмов детского юмористического киножурнала «Ералаш».

Необходимо отметить, что на первых уроках русского языка можно показать учащимся эпизоды с минимальным количеством речевых единиц. Слушатели еще плохо понимают монологическую и диалогическую речь; темп предъявления аутентичного текста также может вызывать определенные трудности восприятия. Аудиотексты (видеосюжеты), которые испол-

зуются преподавателем в первый месяц обучения, должны строиться на простейшем лексико-грамматическом материале. Так, например, сюжет фильма «Снежная фантазия» прост. Школьники играют в снежки; девочка бросает портфель, мальчик падает, делая вид, что потерял сознание. Когда девочка подходит к нему, снежная перестрелка продолжается. Девочка побеждает мальчика, надевает на него голову снежной бабы. Подруга, наблюдая за ними, произносит фразу: «Вот это любовь!»

Работа с подобным фильмом не требует предварительной работы с материалом. Простота сюжета и минимальные диалоги позволяют проверить понимание сюжета после его просмотра (однократного или многократного). Можно предложить учащимся ответить на несколько простых вопросов: где происходит действие, кто его герои, во что играют школьники, почему подруга говорит о любви.

Далее рассмотрим пример работы с фильмом «Знакомство» с более сложным диалогическим аудиотекстом:

- Привет!
- Привет!
- Ты для удовольствия бегаешь или тренируешься?
- Тренируюсь. А ты?
- Для удовольствия. Тебя как зовут?
- Маша. А тебя?
- Сережа. А...! Ты кино любишь?
- Обожаю!
- А какое кино ты любишь?
- Ужастики всякие, карате. А ты?
- Я тоже. А... Тут в кинотеатре «Мир» кино одно идет.
- Тысячу лет в кино не была.
- Тогда давай у кассы. Встретимся у кассы.
- Во сколько у кассы? Эй, ты где? Во сколько у кассы?

Методику работы с видеоматериалом можно разделить на несколько этапов:

I. Подготовительный этап (предпросмотровые задания).

1. Познакомьтесь с новыми словами и выражениями (список может меняться в зависимости от уровня подготовки группы):

- удовольствие (с удовольствием, для удовольствия);
- бегать;
- тренироваться;
- обожать;

Для всех глаголов нужно указать формы спряжения.

– кино (отметить два значения слова с примерами: Давай завтра пойдем в кино. Я вчера смотрела интересное кино);

- ужастики (фильмы ужасов);

- карате;
- тысячу лет (давно);
- встречаться/встретиться где? (у метро, около аптеки, на остановке);
- во сколько (когда)?

2. Примите участие в беседе:

- Вы любите кино?
- Какие фильмы вам нравятся? (фантастика, детективы, ужасы, фильмы о любви, о спорте, о войне и другие);

II. Просмотр фильма Преподаватель предлагает студентам после просмотра ответить на вопрос: встретятся герои или нет?

III. Заключительный этап (послепросмотровые задания).

1. Ответьте на вопросы преподавателя:

- Как зовут мальчика?
- Как зовут девочку?
- Что делают герои фильма?
- Где они сейчас?
- О чем они говорят?

Более сложный вариант задания – попросить учащихся задать друг другу вопросы по содержанию фильма.

2. Скажите, какой это фильм? Выберите один или несколько вариантов ответа:

- скучный;
- смешной;
- грустный;
- веселый.

Есть ли в перечисленных словах синонимы и антонимы?

Наряду с лексическими заданиями необходимо провести работу над грамматическим материалом. В данном сюжете это может быть повторение темы «Глаголы движения»: глаголы в прямом и переносном значениях (бежать для удовольствия; идет кино); однонаправленные и разнонаправленные глаголы (бежать/бегать); возвратные глаголы (тренироваться, встретиться).

Особое внимание обращается на использование формул речевого этикета: приветствие, знакомство, приглашение. Можно отметить как разговорную форму инверсию в вопросе: «Тебя как зовут?» и использование в живой речи междометий.

После того, как проведена работа на понимание видеосюжета, грамматических и лексических конструкций, целесообразно перейти к беседе по содержанию фильма. Узнать, что думают студенты о героях фильма; понравился ли им фильм и почему. При работе в парах студентам предлагается составить микродиалоги: узнать друг у друга, нравится ли партнеру кино и какие именно фильмы он (она) любит смотреть; пригласить друга в кино и договориться о встрече. Чтобы выполнить это задание, фильм демонстрируется еще раз.

Таким образом, мы видим, что при просмотре фильма в зависимости от уровня подготовки группы и цели занятия отрабатываются навыки и умения в разных видах речевой деятельности: прослушивание и понимание аудиотекста, озвучивание диалога, ответы на вопросы и участие в беседе, чтение покадрового текста, написание короткого рассказа по теме видеофильма.

Литература

1. Kazimianec J. Использование видеоматериалов мультфильмов в курсе РКИ на начальном этапе обучения. URL: <http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/svietimosiskalbos/2012/kazimianec48-54.pdf> (дата обращения: 07.01.2018).

2. Larry D. Rosen Me, MySpace, and I Parenting the Net Generation. – Palgrave Macmillan, 2007.

УДК 378.09

Нонна Юрьевна Васильева
Елена Геннадьевна Хамдан
 (Военная академия связи)
E-mail: tesaurus23@gmail.com

Nonna Urievna Vasileva
Elena Gennadievna Khamdan
 (Military Telecommunications Academy)
E-mail: tesaurus23@gmail.com

«НЕСПЕЦИАЛЬНАЯ» СПЕЦИАЛЬНОСТЬ: АУТЕНТИЧНЫЕ АУДИОТЕКСТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ МАТЕМАТИКИ

«NONSPECIAL» SPECIALTY: AUTHENTIC AUDIO TEXTS AT THE LANGUAGE OF MATHEMATICS CLASSES

В данной статье описывается возможность использования аутентичных аудиоматериалов на занятиях по языку специальности (математика) на подготовительном курсе (элементарный уровень). Авторы приводят примеры различных лексических и коммуникативных заданий к аудиотекстам. Подчеркивается эффективность включения в процесс обучения языку специальности аутентичных аудиозаписей не узкоспециальной тематической направленности (текстов на актуальные в современной молодежной аудитории темы, а также материала лингвострановедческого характера).

Ключевые слова: русский язык как иностранный; аудирование; язык математики; аутентичные аудиотексты.

This article describes the possibility of using of authentic audio materials at the language of specialty (mathematics) classes in the preparatory course (elementary level). The authors give examples of various lexical and communicative exercises to audio texts. The effectiveness of including at the language of specialty classes authentic audio recordings not of narrow special thematic focus (texts on topics of current interest to a modern youth audience, as well as materials of a linguocultural nature) is emphasized.

Keywords: Russian as a foreign language; listening; language of mathematics; authentic audio texts.

В современной методике изучения русского языка как иностранного большое значение уделяется аудитивным заданиям, что связано «с измене-

нием статуса аудирования по отношению к другим видам речевой деятельности» [1, с. 71]. Это вызвано, в частности, тем, что на смену текстоцентрической культуре, в основе которой лежит передача знания через текст, приходит так называемое клиповое мышление, сформировавшееся под воздействием стремительно развивающихся коммуникационных и компьютерных технологий. Современные обучающиеся отдают «предпочтение нетекстовой, образной информации» [2, с. 28]. Исследователи указывают на такую особенность современной молодежи, как «неспособность погружаться в длительную линейную последовательность однородной и одностильной информации – например, книжного текста» [2, с. 29.]

Ориентируясь на особенности обучающихся, преподаватель русского языка как иностранного старается поддерживать интерес аудитории на протяжении всего занятия путем чередования как различных типов заданий, так и всех видов речевой деятельности в целом. В связи с тем, что современные обучающиеся гораздо легче воспринимают информацию не в текстовом, а в аудио- и видеоформате, все более актуальным становится использование на занятиях по иностранному языку видеоматериалов и аутентичных аудиотекстов с заданиями коммуникативной направленности.

Подбор аутентичных аудиотекстов для занятия по РКИ на элементарном уровне – задача непростая. Особенную трудность представляет работа с аудированием при обучении языку специальности – математики, физики и т. п., тем более что изучение языка специальности на подготовительных курсах нередко начинается на первом месяце обучения. Сложность отбора материала связана, в первую очередь, со спецификой изучаемого предмета: аутентичный текст по математике или физике, соответствующий уровню обучающихся, подобрать нелегко. Тем не менее методисты указывают на важность использования не учебного, а аутентичного текста: требуется «обеспечить учебный процесс такими материалами, которые вызовут у студентов желание слушать и думать... Студентам должно быть интересно. <...> Смоделированный, озвученный преподавателем, ни к кому не обращенный текст естественным образом думать не заставит! Это будет искусственно, не коммуникативно, скучно» [3, с. 88].

В настоящей статье рассматривается опыт включения в урок аутентичного аудиоматериала в рамках подготовки к изучению языка специальности на материале учебного пособия «Русский язык. Готовимся изучать математику» [4].

При отборе аутентичных аудиоматериалов авторы руководствовались двумя правилами.

1. Лексика специальности должна функционировать в них вне специального (в данном случае – математического) контекста. На наш взгляд, такой подход обеспечивает не только взаимосвязь с курсом общего владения языком, но и выполнение требований валидности обучающих текстов.

Под валидностью понимается «комплексная характеристика, обеспечивающая запуск механизма рефлексии обучаемых и отражающая пригодность аудиотекста для целей обучения аудированию» [1, с. 71]. В числе параметров, определяющих валидность аудиотекстов, приводятся:

- «аутентичность» (рассматриваются тексты, «являющиеся реальным продуктом носителей языка и не предназначенные для учебных целей, не адаптированные для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [5, с. 34]),
- «соответствие уровню обучения»;
- «привлекательность»;
- «отражение программной тематики»;
- «этичность»;
- «эстетичность» [1, с. 71].

Уточним, что привлекательным для обучающегося будет текст не просто интересной тематики, но такой, который «максимально повышает мотивацию деятельности учащегося, ярко проявляет свои прагматические характеристики, <...> демонстрирует достижение определенных коммуникативных целей в различных ситуациях» [1, с. 74].

2. Аудиоматериал должен быть интересен современному молодому человеку, приехавшему учиться в Россию. При несоблюдении данного правила аудитивные задания утрачивают коммуникативную направленность: только сообщение, вызывающее живой интерес, способно породить желание построить собственное высказывание с использованием лексики по специальности. Заметим также, что инофонам воспринимать аутентичные тексты достаточно сложно в силу их неадаптированности и высокой скорости воспроизведения, однако тексты близкой к интересам учащихся тематики могут нивелировать указанные трудности. Так, в мужской аудитории военного вуза тексты о политике, военных действиях, спорте, автомобилях, а также занимательные тексты страноведческого характера всегда будут восприниматься с интересом.

Все аудиозадания в пособии условно можно разделить на две группы:

1) учебные (смоделированные) тексты на отработку произношения новых слов и на различение на слух сходных по звучанию новых слов (предтекстовое упражнение на «знакомство» с новой лексикой, а именно – со звукобуквенным образом лексических единиц, семантизация которых происходит позднее, контекстуально, в процессе изучающего чтения микро-текста);

2) аутентичные аудиоматериалы.

Остановимся подробнее на последней группе заданий. Они включаются в ход урока на стадии закрепления пройденной лексики. Основное задание к аудированию – вычленение лексем – может дополняться иными лексическими или коммуникативными заданиями. Ниже представлены примеры некоторых из них.

1. Вычленение лексем по заданной теме.

Цель задания – распознавание изученной лексики в ином контексте. Например, на первом занятии по теме «Числа» используются пяти- или шестисекундные отрывки из отечественных песен. Обучающимся предлагается прослушать фрагменты песен и записать числа, которые они услышали. Музыкальные отрывки располагаются по степени возрастания сложности: от песен в медленном темпе к более быстрым. На последующих занятиях предлагаются еще более сложные в плане темпа речи аудиотексты – новостные.

Задание формулируется кратко: *Прослушайте аудиозапись. Запишите числа (количество процентов, действия, названия фигур и т. п.), которые вы услышали.* После прослушивания и записи дается задание для проверки и на закрепление лексики урока, например: *Скажите, какие это числа? (Положительные, четные и т. п.)*

2. Вычленение лексем и поиск соответствия.

Представленное упражнение приводится в теме «Сравнение чисел» [4, с. 38].

Задание 15. *Начертите таблицу. Прослушайте аудиозаписи, запишите номер записи в соответствующую колонку.*

больше на...	больше в...	меньше на...	меньше в...

3. Вычленение лексем, составление предложений по образцу с использованием услышанной информации.

Следующее задание относится к теме «Обыкновенные дроби» [4, с. 48].

Задание 20. А. *Начертите таблицу. Прослушайте новости спорта и заполните таблицу.*

тур (дробь)	команда 1	команда 2	счёт

Б. Расскажите о матчах.

Образец: В одной шестнадцатой финала играли команды ... и Счёт 2:0.

4. Вычленение лексем с последующим коммуникативным заданием.

Это задание относится к теме «Десятичные дроби» и имеет лингвострановедческую направленность [4, с. 52]. Обучающимся предлагается прослушать аудиофрагменты, в которых упоминаются популярные в России радиостанции и их частота вещания и записать десятичные дроби – частоту радиостанций. По выполнению задания преподаватель может задать обучающимся вопросы, побуждающие их к формированию самостоятельного высказывания, например: *А какие радиостанции есть в вашей стране? Какие радиостанции (передачи) вам нравятся? В вашей стране есть радиостанции (передачи) для тех, кто любит современную музыку (спорт, политику)?* и т. п.

Задание 12. А. *Прослушайте аудиозаписи. Запишите названия радиостанций.*

Б. *Прослушайте аудиозаписи ещё раз. Запишите волны, на которых можно слушать эти радиостанции.*

В. *Как вы думаете, какие передачи идут на этих радиостанциях? Какие из них вы хотите послушать?*

5. Вычленение знакомых лексем, глобальное понимание фраз, дешифровка.

Приведенное ниже задание может вызвать трудности, а потому является факультативным (отмечено «звездочкой»). Оно относится к теме «Линии. Фигуры» [4, с. 92].

Задание 17*. *Вспомните и скажите, какие бывают углы. Прослушайте аудиозапись, выпишите прилагательные. Объясните, как вы понимаете их значение.*

В заключение хочется подчеркнуть, что практика использования аутентичного аудиоматериала на занятиях по языку специальности оказалась весьма эффективной. Она показала, что «нематематическое» аудирование на занятиях по языку математики решает сразу несколько задач. Во-первых, происходит собственно включение в урок аудирования, что далеко не всегда удается на занятиях по языку специальности; использование же аутентичных аудиоматериалов опровергает устоявшееся мнение о том, что «преподаватели-практики довольно редко обращаются к аутентичным текстам» [1, с. 72]. Во-вторых, при закреплении изученной лексики контекст выходит за рамки узкоспециального: обучающиеся знакомятся с тем, как лексические единицы функционируют в живой речи. В-третьих, введение страноведческой информации, знакомство с социальными, культурными и бытовыми реалиями страны изучаемого языка повышает заинтересованность обучающихся, их мотивацию.

Литература

1. Гончар И. А. Валидность обучающих аудиотекстов // Мир русского слова. 2007. № 4. С. 71–76.
2. Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // INETERNUM. 2010. Т. 1. С. 26–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-izmeneniya-v-myshlenii-i-sudba-tekstovoy-kultury> (дата обращения: 12.04.2018).
3. Гончар И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста // Мир русского слова. 2010. № 1. С. 86–92.
4. Васильева Н. Ю., Хамдан Е. Г. Русский язык. Готовимся изучать математику: Учебное пособие. СПб.: ВАС, 2017. 100 с.
5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.

УДК 811.161.1

Марина Ивановна Васильева,
канд. пед. наук, доцент
Евгения Олеговна Двинова,
канд. филолог. наук, доцент
(Российский государственный
педагогический университет
имени А.И. Герцена)
E-mail: vas_mi@mail.ru,
deo1601@mail.ru

Marina Ivanovna Vasilyeva, PhD
in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Evgenia Olegovna Dvinova,
PhD in Philological Sciences, Associate Professor
(Russian State Pedagogical
University named
after A.I. Herzen)
E-mail: vas_mi@mail.ru,
deo1601@mail.ru

ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ СРЕДЫ ОТКРЫТОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE DIALOGUE INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF OPEN PEDAGOGICAL EDUCATION

Современная образовательная парадигма, характеризующаяся антропоцентричностью, во главу угла ставит личность, её индивидуальные особенности и способность к самореализации. Личностно-ориентированное обучение предполагает переход от монолога к диалогу и полилогу. Трудности этого процесса обусловлены не столько психологическими особенностями учащихся, сколько разницей педагогических традиций, методики и стиля преподавания. Студентам из Юго-Восточной Азии весьма сложно ориентироваться в новой педагогической среде, в основе которой лежат иные педагогические принципы. Особенности построения диалога в иностранной аудитории и посвящена данная статья.

Ключевые слова: образовательная парадигма, диалоговое взаимодействие, сотворчество, личностно-ориентированное обучение

The modern educational paradigm characterized by anthropocentric approach puts personality, its particular qualities and capacity for self-fulfillment at the forefront. The personality orientated approach presupposes transfer from monologue to dialogue and polylogue. Difficulties of the process arise not so much from the students' psychological problems as from difference in pedagogical traditions, methods and teaching styles. South Asian students have problems orientating in new pedagogical environment based on alternate pedagogical principles. This article tackles special aspects of dialogue building in the foreign audience.

Keywords: educational paradigm, dialogue interaction, co-creation, personality orientated approach to teaching

Первейший принцип общения – умение быть другим.
(Неизвестный автор)

Человек с человеком испокон веку ведут диалог.
(Станислав Ежи Лец)

Антропоцентричность процесса обучения меняет акценты современной образовательной парадигмы, ориентированной на диалоговое взаимо-

действие педагога и обучаемых, в ходе которого объект обучения становится субъектом образовательного процесса. Перемещение акцентов связано с требованиями времени, которые диктуют необходимость развития личностных качеств человека, чему и должно способствовать личностно-ориентированное обучение.

В условиях открытого образования, развития интеграционных процессов и связей как внутри одного университета, так и в мировом образовательном пространстве такое обучение является тем средством, которое позволяет реализовывать свои индивидуальные способности и амбиции.

Переход от монолога к диалогу и полилогу сопряжён с выстраиванием межличностных отношений, которые, независимо от типа взаимодействия, максимально должны приближаться к естественным отношениям между людьми. При всей правильности этого постулата претворить его в методическую практику оказывается не всегда просто, так как студенты-иностранцы из разных стран приезжают из своей образовательной среды в чужую. И дело здесь не столько в психологических особенностях, сколько в педагогических традициях в целом и методических приемах в частности.

Студенты из Юго-Восточной Азии (Кореи, Китая) из довольно жёсткой авторитарной педагогической системы попадают в условия, где учебный материал и формы его презентации, стиль преподавателя в корне отличаются от знакомой и привычной для них образовательной модели [2, с. 91]. Шокирующим для них на первых порах может стать творческий подход как самого преподавателя, так и тип заданий, содержащих элементы творчества. Поэтому выполнение таких заданий, отступающих от шаблона, на первых порах вызывает большие затруднения. Таким образом, в противоречие могут вступить традиционная образовательная модель и инновационная. Каковы же пути преодоления амбивалентности ситуации, неизменно возникающей при этом?

Прежде всего должен совершиться переход от традиционного диалога (вопрос преподавателя – ответ студента, зачастую односложный) к диалогу как форме взаимодействия, в ходе которого его участники совместно решают познавательные задачи.

Немаловажную роль в построении диалога играет организация учебного пространства: нельзя высказывать свое мнение, если люди не смотрят друг другу в глаза. При организации работы в группах необходимо иметь в виду, что почти всегда студенты с энтузиазмом воспринимают эту идею, так как им кажется, что в группе легче работать, а также легче и уклониться от работы, спрятавшись за спины товарищей. По сравнению с парной работой работа в группах довольно сложный процесс, который зависит от личных способностей участников, межличностных отношений, особенностей национальных культур, сложности языкового материала. Если кто-то не соглашается работать в группе, не стоит настаивать на этом, можно предложить альтернативное задание.

Методисты предлагают различные виды групп, среди которых: объединения по желанию, по просьбе преподавателя, по воле лидера из числа студентов и даже по темпераменту. Нетрудно догадаться, что чаще всего группы формирует преподаватель, который старается учитывать особенности каждого. Для плодотворной работы группа не должна быть очень маленькой или большой, в первом случае невозможно добиться эффекта многоголосия, когда каждый должен выслушать другого человека и выразить свое аргументированное мнение, а во втором – наблюдать за процессом, направлять его в нужное русло и корректировать. Основным достижением работы в группах можно считать овладение навыками межкультурного общения (в смешанных группах), проявление индивидуальных способностей, создание атмосферы творчества, преодоление себя при высказывании аргументов за и против. Как оказывается, весьма сложно бывает даже выслушать друг друга и выразить свое отношение к услышанному, если обычно студент всегда соглашался с мнением преподавателя.

После объединения в группы каждой группе дается задание, которое формулируется таким образом, чтобы вызвать желание творить и порождать высказывания. Ситуация общения в группе всегда более непринужденная и естественная, чем в диалоге учитель – ученик. Кроме того, исчезает боязнь сделать ошибку или высказать ошибочное мнение, тем более, что оно может обернуться своей противоположностью и дать импульс новым размышлениям.

Конечно, работа в группах не всегда может дать ожидаемые результаты, но в этом случае надо решить, что важнее – процесс или результат. К основным недостаткам такой работы можно отнести сложность оценивания, так как трудно проследить за тем, каков личный вклад каждого. С другой стороны, можно предложить самим студентам оценить работу друг друга по предложенным критериям.

Таким образом, технология диалогового взаимодействия представляет собой совокупность приемов, позволяющих решить задачи, которые ставит перед собой и студентами преподаватель [3]. Одна из главных трудностей для преподавателя – оставаться сторонним наблюдателем, не выпуская из поля зрения нить диалога, главную роль в котором играет не преподаватель, а тандем «студент–студент». Очень часто преподавателю в силу сложившихся традиций бывает трудно удержаться, чтобы не начать говорить за студентов. Причина этого может быть обусловлена и неопытностью преподавателя, и дефицитом времени. Возникшую паузу преподаватель может не заполнять своим ответом на поставленный им же вопрос, а использовать для шутки или похвалы. Безусловно, надо всячески стараться избегать нотаций и нравоучений, замечаний, которые не могут способствовать атмосфере сотворчества. Чтобы вызвать желание высказаться, конечно, проблема или созданная ситуация рассмотрения этой проблемы должны быть интересны участникам диалога. Но рассчитывать на то, что всем должно быть

одинаково интересно, наверное, было бы неправильно. В этом случае необходимо найти те мотивационные каналы, по которым идет импульс, вызывающий желание работать. Это может быть желание проявить себя как личность или стремление получить одобрение учителя. Мотивирующим фактором может стать и понимание полезности этой работы в будущем.

Литература

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., Мысль, 1976. 158 с.
2. Двинова Е. О. Учение с увлечением, или Увлечение учением (мотивационная составляющая процесса обучения РКИ) // Язык, культура, менталитет: Проблемы изучения в иностранной аудитории. СПб.: РГПУ имени А. И. Герцена, 2016. 93 с.
3. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 242 с.
4. Уайтли Ф. Мотивация. М.: Вильямс, 2003. 160 с.

УДК 372.881.1

Анастасия Александровна Войцехович,
ст. преподаватель

Мария Александровна Гулева,
канд. экон. наук, ст. преподаватель
(МГИМО (Университет) МИД России)
E-mail: xiaolong1976@mail.ru,
guleva.m@gmail.com

Anastasia Alexandrovna Voytsekhovich,
Senior lecturer

Maria Alexandrovna Guleva
PhD on World Economy, Senior lecturer
(Moscow State Institute of International Relations)
E-mail: xiaolong1976@mail.ru,
guleva.m@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ: МЕТОДИКИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

TEACHING CHINESE STUDENTS TRANSLATION AND INTERPRETING ON SOCIO-POLITICAL TOPICS: METHODS AND CULTURAL LINGUISTICS FEATURES

В статье рассматриваются принципы коммуникативной методики обучения русскому языку как иностранному при работе с китайскими учащимися, обучающимися в МГИМО МИД России по специальности «Международные отношения». Проводится ментальное соответствие методик в обучении учащихся-инофонов общественно-политическому переводу (аудирование, новости российского телевидения в видео формате, чтение и перевод статей общественно-политической направленности, дипломатическая переписка, чтение и перевод электронных и печатных СМИ культурологической тематики), анализируются основные моменты в освоении лингвокультурологических особенностей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: инофоны, методика, общественно-политический перевод, МГИМО, русский язык, международные отношения.

The article is devoted to the principles of the communicative approach of teaching Chinese students Russian as a foreign language at the Moscow State Institute of International Relations.

tions (MGIMO) on the specialization «International Relations». The article touches upon the issues of the comparative approach in teaching foreign students translation on socio-political topics (listening, watching TV news and videos, reading and translating articles, diplomatic correspondence, electronic and print media interpreting on cultural studies). Authors analyze the main cultural differences and methods in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Chinese, international relations, diplomat, Russian language, mentality, MGIMO University.

Современное обучение русскому языку как иностранному (далее – РКИ) нацелено на разработку эффективных моделей обучения с опорой на этнометодику – сравнительно молодое направление в лингводидактике.

Этнометодика предполагает учитывать и задействовать при составлении учебных программ для учащихся-инофонов особенности их менталитета и коммуникативно-познавательных свойств. У учащихся надо сформировать определенный алгоритм восприятия народа, язык которого они изучают, выработать умения адекватного речевого и поведенческого реагирования на иноязычное высказывание. Под таким углом зрения на новое методическое оснащение в обучении РКИ полезными становятся многие лингвокультурологические понятия и исследования. Одним из центральных понятий лингвокультурологии является понятие концепта. Его содержание корреспондируется с понятием языковой картины мира, что позволяет уяснить специфику какого-либо национального и этнокультурного менталитета. Как отмечает Гуревич Т. М., «Внимание лингвистов к воплощению концептов в языке обосновывается тем, что их описание и исследование дает необходимое знание о восприятии того или иного явления носителем языка и культуры и о том, как это явление отражается в его сознании. Рассмотрение способов вербализации концептов как различных возможностей смыслообразования создает базу для описания языковой картины мира в ее деятельностном аспекте» [1].

Интересный материал для понимания того, как те или иные концепты осознаются китайцами, изучающими русский язык, даёт работа с небольшими сочинениями – эссе, представляющими собой развернутый ответ студента на вопрос: что общего у китайцев и русских, отличаются ли у них представления о счастье и любви. Формулируя своё представление об «общезвестных» понятиях, учащиеся начинают осознавать своеобразие социокультурной системы, которая отображается в языковой картине мира.

Система образования в Китае кардинально отличается от российской, что связано с историей, культурой, менталитетом, системой ценностей и психологией китайцев. У китайских учащихся другое мышление, тип памяти, эмоции и привычки. Все эти моменты создают трудности в изучении русского языка. Считается, что в китайских вузах существует авторитарная система обучения, поэтому приезжая в Россию, учащиеся не всегда сразу могут чувствовать себя раскованно на занятиях, в процессе коммуникации у них возникает психологический барьер.

Китайские учащиеся с детства сталкиваются с тем, что их учат не мыслить, а механически запоминать все то, что рассказывает преподаватель на занятиях или что написано в учебниках. Их не учат задумываться над прочитанным, анализировать, не учат выражать свое мнение, проявлять инициативу. Учитель для них как строгий глава семейства, которого надо слушать и не задавать вопросов, даже если они есть, поэтому у учащихся не вырабатываются дискуссионные навыки [2].

Важное место у китайцев занимает иероглифическая письменность. Китайский иероглифический письменный знак – мощное средство единения нации. Более 56 народностей Китая, каждый со своим диалектом, могут общаться, преодолевать разобщенность и исторически мыслить с помощью общекитайской однозначной иероглифики. Это коммуникативно-познавательное средство имеет своеобразное воздействие на логику мышления китайцев. В отличие от носителей звукобуквенного оформления языка, осваивающих вместе с ним закономерности формального мышления, китайцы благодаря значению иероглифов и с их помощью следуют в общении и познании своим путем.

В образовательной системе обучения в Китае преобладают письменные формы овладения знаниями и контроля.

Из-за того, что китайцы используют иероглифику, они мыслят конкретно-символически, а не абстрактно-понятийно [3].

В 2015–2016 академическом году студенты из Китая занимали третье место среди всех иностранных студентов, приехавших на обучение в Россию. По данным китайской стороны, их общая численность превысила 22 тыс. человек [4].

В последнее годы политические и социально-экономические и отношения России и Китая достигли беспрецедентных высот. С момента установления отношений стратегического партнерства и сотрудничества между Россией и Китаем в начале 2000-х страны значительно расширили сферы взаимных контактов. Одной из важнейших областей сотрудничества стала гуманитарная сфера. Власти провели целый ряд крупных мероприятий, в том числе национальные года русского и китайского языков, года молодежи России и Китая и др. С каждым годом растет число проектов по сотрудничеству и кооперации специалистов обеих стран, проводятся конференции и круглые столы по вопросам науки, образования, культуры и многих других гуманитарных сфер. Власти обеих стран прогнозируют, что к 2020 г. общее число студентов, направляющихся на учебу в Россию и Китай, достигнет 100 тыс. человек.

Численность китайских студентов, приезжающих на учебу в Россию с каждым годом растет, и стимулом для этого становятся, в том числе, и благоприятные условия для дальнейшего трудоустройства. Среди остальных факторов, побуждающих молодежь Китая начинать учить русский, можно выделить следующие:

- Государства предоставляют политические гарантии по линии обмена студентов, что не может не учитываться при выборе вуза.

- Порог для принятия иностранных студентов в России несколько ниже, чем в других западных странах, что, безусловно, делает российское образование более доступным.

- Из вышесказанного вытекает также и ценовой вопрос: стоимость обучения в РФ сопоставимо ниже многих европейских стран, и это также довольно часто играет решающую роль при выборе иностранного вуза.

- Китайских молодых людей привлекает качество образования в России во многих областях, включая физико-математические и инженерные специальности, юриспруденцию, дипломатию, медицину и др. К плюсам российского образования относят и индивидуальный подход к студентам, преподаватель старается уделить внимание практически каждому. В Китае это невозможно, поскольку академические группы всегда традиционно очень большие.

Безусловно, не стоит идеализировать ситуацию, предполагая, что из более чем 50 тыс. студентов-русистов в Китае большинство выбрали эту специальность именно из-за интереса к России и русскому языку в целом [5]. На сегодняшний день, русский все же уступает таким западным языкам, как английский, французский и др. В связи с тем, что зачастую конкурс для поступления на специальность «Русский язык» несколько ниже других направлений, многие китайские абитуриенты идут именно по этому пути. Однако, тенденция все большего интереса к России несомненно стремительно набирает обороты.

Главной трудностью в получении образования в России, безусловно, становится русский язык. Для тех, кто никогда не изучал его, это вдвойне сложнее. Однако в современном Китае существуют десятки крупных вузов, предлагающих обучение по специальности «Русский язык», и потому, зачастую молодые люди, приезжающие в Россию, в той или иной степени справляются с этой преградой. В Китае довольно сильна традиция преподавания русского языка. В отличие от России, где чисто лингвистическое образование можно получить только в профильных университетах, в Китае, специальность «Русский язык» можно встретить в большинстве вузов. Связано это в первую очередь со сложностью и значительным отличием русского языка от китайского. Студенты полностью погружаются в изучение страны, культуры, традиций и многих сфер жизни России, и потому общий спектр тем и лексики, которыми они владеют на выходе из университета, довольно обширен.

Китайские студенты направляются в Россию как для прохождения полного курса бакалавриата, так и для совершенствования владения русским языком. Многие российские и китайские вузы поддерживают тесные контакты по взаимному обмену студентами на полугодовые и годовые языковые стажировки. Не является исключением и Московский институт международных отношений (МГИМО Университет) МИД России.

«Исходя из стремления улучшить взаимопонимание и укрепить дружественное сотрудничество между двумя странами, осознавая потребность в высококвалифицированных специалистах, владеющих русским и китайским языками, между МИД России и МИД КНР» был подписан «Протокол между МИД России и МИД КНР о сотрудничестве в области повышения квалификации переводчиков и подготовки дипломатов» [6].

Согласно данному протоколу, ежегодно на регулярной основе осуществляется повышение языковой квалификации, совершенствование навыков перевода и подготовка по специальности «международные отношения» китайских учащихся из Дипломатического института МИД КНР и других высших учебных заведений и российских студентов из МГИМО МИД России.

Традиционно обучение китайских студентов здесь также проходит по двум направлениям – обучение по полной программе бакалавриата и языковая стажировка китайских студентов, которые в дальнейшем продолжают свой путь на дипломатической службе. Именно второму направлению авторы и хотели бы уделить внимание.

Студенты-дипломаты проходят обучение в МГИМО на двух кафедрах: кафедре русского языка и кафедре китайского, вьетнамского, лаосского и тайского языков. На первой уделяется больше внимания совершенствованию грамматического и лексического багажа китайских студентов, в том время как кафедра китайского языка преимущественно специализируется на работе по общественно-политическому и дипломатическому профилю. Среди основных аспектов, которые проходят китайские стажеры можно выделить: чтение и перевод с листа, двусторонний перевод, аудирование, дипломатическая переписка.

На занятиях по чтению и переводу с листа студентам без предварительной подготовки даются для разбора и дальнейшего анализа тексты на русском языке. Учащиеся читают предложенные материалы, анализируют тексты с точки зрения грамматического и лексического аппарата, проводят обсуждение по текущей тематике. Данный вид работы полезен как для тренировки навыков по предварительному краткому анализу прочтенного текста, так и для его дальнейшего более глубокого и качественного разбора структуры предложенного материала.

На сегодняшний день существует значительный пласт ресурсов, предлагающих актуальные материалы на русском и китайском языках по общественно-политической и общественной тематике, и потому, данный инструмент не мог быть не учтен при работе кафедры. Одним из важных видов занятий является двусторонний анализ текстов на обоих языках, поиск наиболее оптимальных формулировок, стилистических оттенков и лексических оборотов. Данный вид работы значительно помогает расширить словарный запас, а также становится своеобразным подготовительным этапом для отработки синхронного и последовательного переводов.

В век современных технологий использование мультимедийных и лингафонных аудиторий уже стало неотъемлемой частью учебного процесса. Пространство всемирной сети предлагают огромный массив аудио и видео материалов самой разнообразной тематики. На занятиях с китайскими стажерами регулярно отрабатывается навык перехода на слух, понимание аудио и видео материалов на русском языке, тренируются навыки изложения и записи полученной информации на иностранном языке. Помимо текущих занятий в аудитории, студенты регулярно получают на дом мультимедийные задания, которые они должны подготовить самостоятельно. Данный вид работы приносит значительную пользу для тренировки аудиовизуального восприятия при работе с русским языком.

Приезжая на обучение в МГИМО, китайские стажеры получают возможность ближе познакомиться с особенностями дипломатического протокола и соответствующей межведомственной переписки. На занятиях по дипломатическому переводу, стажеры изучают различные виды документов, являющихся неотъемлемой частью работы МИДа. Учащиеся знакомятся с правилами построения дипломатических документов, их классификацией и особенностями, тренируют перевод как с китайского, так и с русского языка. Важным преимуществом данного аспекта также является и тот факт, что у студентов есть возможность познакомиться с аутентичными и официальными примерами дипломатической переписки, которую не так просто найти в повседневной жизни.

Безусловным преимуществом в языковой стажировке китайских стажеров в МГИМО является тот факт, что помимо обучения на кафедре русского языка, будущие дипломаты имеют возможность совершенствовать свои навыки и на кафедре китайского языка, преподаватели которой, владея языком Поднебесной, помогают лучше разобраться в тонкостях и различиях работы с русским языком, провести параллели с их родным языком и научиться более качественному и профессиональному переводу по самым различным аспектам и тематикам. Именно поэтому, стажеры из КНР, поступая затем на работу в различные ведомства в Китае, демонстрируют высокий уровень подготовки и активно привлекаются к работе по всем направлениям, в которых осуществляется сотрудничество между нашими двумя странами.

Литература

1. Гуревич Т. М. Лингвокультурологический анализ концептосферы. Человек в японской языковой картине мира: автореф. дис. док-ра культурологических наук. М.: 2006 г. 45 с.
2. Спешнев Н. А. Китайцы: особенности национальной психологии. – СПб.: КАРО, 2011. 336 с.
3. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся). URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003540021.pdf (дата обращения: 1.04.2018).

4. 赴俄留学, 中国学生人数排第三 [Электронный ресурс] // URL: <http://world.people.com.cn/n1/2017/0812/c1002-29466183.html> (дата обращения: 29.03.2018).

5. 中国有4.5万名学生学习俄语且需求在增长 [Электронный ресурс] // URL: <http://bbs.pinggu.org/k/news/398922.html> (дата обращения: 4.04.2018).

6. «Протокол между МИД России и МИД КНР о сотрудничестве в области повышения квалификации переводчиков и подготовки дипломатов». – 5.11.2001.

УДК 372.881.161.1

Елена Дмитриевна Вышегородская,
канд. филол. наук, доцент
(Донской государственный технический университет)
E-mail: ed-kozlova@mail.ru

Elena Dmitrievna Vyshegorodskaya, PhD in
Philol. Sci., Associate Professor
(Don State Technical University)
E-mail: d-kozlova@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ПРОДУЦИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОГО ТЕКСТА

TO QUESTION OF FORMING SECONDARY TEXT PRODUCTION SKILLS

В статье рассматриваются понятие вторичного текста как речевого произведения, созданного на основе первоисточника. Представлена краткая информация по принятой в современной методике типологии вторичных текстов и признакам, в соответствии с которыми текст относится к определенному виду вторичного: конспекту, аннотации, реферату, реферату-обзору. Указывается, что обучение продуцированию вторичного текста позволяет сформировать навыки создания учебно-исследовательского, а впоследствии собственно научного текста.

Ключевые слова: вторичный текст, текст-интерпретация, интенция, перефразировка, речевые клише, план, тезисы, конспект, аннотация, реферат.

The article describes the notion of a secondary text as a speech work done on the original source basis. The article presents short information of secondary texts typology accepted in modern methods and characteristics which make them secondary ones: written notes, annotations, reports and review-reports. It is emphasized that teaching secondary texts production allows to form academic-research skills and enables to write then real scientific research texts.

Keywords: secondary text, interpretation-text, intention, paraphrasing, speech cliché, plan, thesis, synopsis, annotation, report.

Понятие «вторичный текст» используется в современной лингвистике и методике преподавания применительно к речевым произведениям, созданным на базе ранее существующих и сохраняющим их основное содержание.

Типология вторичных текстов разрабатывалась М. В. Вербицкой, В. И. Карасиком, Л. М. Майдановой, В. Е. Черняховской и др., при этом учитывалось различное количество признаков, по которым текст относится

к категории вторичных (другие термины: реферативный текст, периферийный текст, текст-интерпретация).

К этим признакам относится, например, смена авторства, когда интенция первичного текста замещается замыслом создателя вторичного текста [1]; результатом становится пересказ, аннотация, реферат и под.

В качестве вторичных эти тексты рассматриваются и В. И. Карасиком [2], который при оценке данной категории текстов вообще оперирует такими понятиями, как объем, оценка (например, рецензия), сложность (перефразированные варианты первичных текстов с той или иной степенью адаптации) и код (переводные тексты).

В. Е. Чернявская, анализируя произведения научного стиля речи, выделяет среди них, в частности, научно-информационные тексты: аннотацию, реферат, резюме-выводы.

Значение этих текстов, созданных путем сокращения и выборки информации, сейчас, при все увеличивающемся ее объеме, неоспоримо в качестве своего рода опоры для поиска актуальных источников.

Обучение продуцированию вторичного текста – задача, которая ставится уже на ранних этапах овладения родным и иностранным языком и решается при выполнении специально разработанной системы упражнений по пересказу – устному или письменному (изложение) – прочитанного текста, как правило, художественного. При этом обращается внимание на сохранение основного содержания источника и его стилевой принадлежности, правильную интерпретацию авторского замысла, соблюдение норм литературного языка. Наличие соответствующих навыков у выпускников средней школы оценивается при анализе написанных ими сочинений-рецензий.

Несомненно, эти навыки нужны и свидетельствуют о широких возможностях в использовании родного языка, однако условия обучения в вузе требуют развития умений, прежде всего, в создании вторичных текстов в учебно-научной сфере.

Опыт работы показывает, что современные студенты не подготовлены для успешного обучения в вузе, не способны в большинстве случаев воспринимать звучащую речь и записывать лекции, а также составлять конспекты письменных источников.

Условия обучения в вузе предполагают необходимость развития навыков аудирования и чтения текстов научного стиля речи и фиксации полученной информации в виде таких вторичных текстов, как план, конспект, тезисы, аннотация, реферат, реферат-обзор.

Успешность в создании вторичного текста определяется пониманием жанрового своеобразие и типа текста, умением выделить главное, сократить или исключить второстепенное (во многих случаях служащее для пояснения основной мысли) и отобрать соответствующие языковые средства, способностью определить логику развития мысли автором и сохранить ее в создаваемом тексте, умением выделить точку зрения автора и сопоставить ее

с мнением других исследователей по обозначенной проблеме, а также сформулировать свое отношение к проблеме. Кроме того, создание вторичного текста учебного характера может рассматриваться как важнейший этап в развитии умений создавать собственное научное произведение, в том числе дипломную (выпускную квалификационную) работу, научную статью.

Существующая в вузах практика предъявления учебного материала предполагает чтение лекций, проведение практических (семинарских) и лабораторных занятий, самостоятельную работу студентов.

Важность сформированности навыков аудирования заключается в том, что в ходе лекций преподаватель не только излагает информацию по той или иной теме, но и комментирует, разъясняет материал, делая его более доступным для студентов и подготавливая их таким образом к самостоятельной проработке письменных источников. Большое значение для понимания имеют элементы «зацепления» – связи с материалом предыдущей лекции – и прогнозирования, которое позволяют осуществить представленный план лекции и толкование используемых в ней новых терминов, понятий. Последнее особенно актуально для иностранных студентов, чьи навыки аудирования, особенно на младших курсах, обычно недостаточны.

Восприятие лекций предполагает фиксацию информации. Однако то, что еще несколько лет назад представлялось естественным, сейчас требует корректив, связанных с тем, что 1) студенты, если есть условия, записывают лекции на диктофоны, 2) не имеют навыков создания конспектов, 3) рассчитывают на возможность получить необходимую информацию в учебниках и в сети Интернет.

Конспект – один из распространенных видов вторичных текстов в учебной деятельности. Фиксация материала позволяет не только сохранить для себя наиболее актуальное, но и, перечитав собственные записи, вспомнить те разъяснения, которые дал преподаватель. Самостоятельно создаваемый конспект как устного текста, так письменного источника – это вторичный текст, имеющий выраженную индивидуальность, поскольку студент сам выбирает, какая информация и как (в виде текста, схемы) должна быть записана; это определяется уровнем фоновых знаний, особенностями памяти, в отдельных случаях – степенью доступности печатных источников.

Пассивность студентов на лекциях, необходимость активизации их внимания и своего рода принуждение со стороны преподавателя к записи информации приводит к некоему усредненному конспекту – тезисной записи основных информативных фрагментов звучащего текста.

В большей степени отвечает потребностям конкретного студента конспект печатного источника. Однако этот текст только тогда будет информативен, когда сформированы навыки компрессии первоисточника, отделения главного от второстепенного, навыки трансформации-перефразировки с целью сокращения физического объема текста без ущерба для представленной в источнике информации.

Конспект – это текст, свободный от всяких правил: ни его объем, ни форма записи информации, ни даже использование сокращений, которые в русском языке достаточно регламентированы, не являются строго определенными именно в силу того, что конспект – текст для себя. Отсюда и неуместность проверки конспектов; о выполнении этим вторичным текстом своих функций свидетельствует полнота и правильная интерпретация информации первоисточника.

В ряде случаев конспектирование осуществляется в виде тезисной записи. При этом тезисы понимаются как главные положения вашей собственной научной работы или прочитанного первоисточника. Простой и четкий язык должен способствовать тому, что читатель поймет, а вы сами вспомните содержащиеся в нем основные мысли. Простейший способ извлечения главной информации, используемый обычно при работе в иностранной аудитории, – поабзацное чтение с определением наиболее информативного предложения или предложений; во втором случае неизбежна перефразировка (создание из 2-3 предложений одного), что представляет трудности не только для иностранных студентов, но часто и для носителей языка.

Тезисы часто соотносят с понятием план (тезисный план). Не являясь связным с грамматической точки зрения текстом, план не только позволяет познакомиться с важными положениями источника, но и служит своего рода опорой для создания еще одного вида вторичного текста – аннотации.

Исследователи [3, 4]; рассматривают аннотацию с точки зрения содержания, выполняемых функций, объема. Во всех дефинициях присутствует характеристика «краткий, -ая»: краткая характеристика статьи, книги, другого источника, которая дает возможность получить информацию о их основном содержании, то есть об освещаемой проблеме и возможностях, направлениях ее решения. По содержанию и назначению выделяют, в частности, аннотации справочные (в другой терминологии – описательные, информационные), рекомендательные (аналитические) и др.

При анализе текста научной работы, статьи, монографии используется термин периферийный текст как необходимая составная, но не главная его часть: содержание, введение, заключение (выводы), библиографический список и аннотация.

Аннотации справочного характера могут быть квалифицированы, на наш взгляд, как вторичный текст или периферийный текст.

Периферийная аннотация «примыкает» к основному тексту, существует вместе с ним; ее назначение – подготовка к восприятию информации текста, поэтому в периферийной аннотации, как правило, формулируется лишь основная тема и ее объем составляет одну-две фразы.

Аннотация как вторичный текст существует самостоятельно, вне общего контекста речевого произведения и служит для ознакомления, ориентации в некотором количестве информации по проблеме и решения вопроса,

нужна ли эта статья, отвечает ли ее содержание нашим потребностям. Обычно такая аннотация структурирована и может состоять из двух-трех частей: в начале – «представление» первоисточника (название, автор, место и год публикации), далее – перечисление основных положений, в заключительной части – указание на адресат книги или статьи. Объем, в соответствии с ГОСТ 7.9–95 СИБИД, – 500 печатных знаков.

Как и план, аннотация перечисляет, называет основные положения источника, но не раскрывает их.

Раскрытие, изложение – задача реферата, учебно-исследовательской работы, содержащей анализ источника/источников по проблеме, рассмотрение различных точек зрения и демонстрацию собственного взгляда на проблему.

Реферат, в отличие от конспекта, позволяет не только обнаружить понимание информации, умение отличить главное от второстепенного, но и показать, насколько сформированы навыки анализа источника. Имея достаточно четкую структуру, реферат создается с использованием целого ряда языковых клише, знание которых – необходимая составляющая языковой компетенции носителей язык и изучающих иностранный язык. Стандартные речевые штампы, как и структура реферата, разработаны, описаны и задача преподавателя – научить выбирать из них необходимые, адекватные особенностям первоисточника.

Более сложная задача – создание реферата-обзора. Работа над ним осуществляется поэтапно: 1) поиск литературы соответствующей тематики (большую помощь здесь оказывают грамотно составленные тематические библиографические списки и аннотации); 2) просмотровое чтение отобранных источников; 3) обработка и систематизация информации в виде конспектов, 4) создание рабочего плана реферата, 5) написание реферата.

Работа на каждом этапе требует наличия достаточно сформированных навыков освоения информации, ее анализа и умений продуцирования собственного речевого произведения. В определенном смысле оно действительно может называться собственным, так как «чужим» является только информация; структура, логика изложения материала, используемые языковые средства – выбор автора вторичного текста.

Сложность вторичного текста определяется – по этапам – все большим сближением его с научно-исследовательской работой – в меньшей степени с курсовой или дипломной (выпускной квалификационной), в значительной – с магистерской и другими диссертациями. Обучение предполагает постепенный переход от учебно-исследовательской к собственно научной работе и, следовательно, необходимость разработки и использования продуманной системы упражнений, обеспечивающих этапность формирования необходимых навыков. К сожалению, для носителей языка такая возможность практически отсутствует: в школе не научили, в вузе негуманитарного профиля нет или недостаточно часов для выработки соответствующих умений. Пре-

подаватели русского языка как иностранного на продвинутом этапе могут сосредоточить внимание именно на развитии умений продуцирования вторичного текста с постепенным переходом к созданию собственных исследовательских текстов.

Литература

1. Майданова Л. М. Речевая интенция и типология вторичных текстов // Человек - Текст - Культура: Коллект. Монография; под. ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1994.

2. Карасик В. И. Типы вторичных текстов // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания: Тезисы докл. научн. конф. Волгоград, 5-7 февраля 1997 г. ВГПУ. Волгоград: Изд-во Волгоградского педагогического университета «Перемена», 1997.

3. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка: [электронный ресурс] учебник. 4-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА: наука, 2008.

4. Шумарин С. И. Теория и практика научной речи: Спецкурс для негуманитарных специальностей вузов. Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, 2008.

УДК 81'243

Ирина Евгеньевна Герасименко,
д-р филол. наук, профессор
(Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого)
E-mail: irinagera2006@rambler.ru

Irina Evgenievna Gerasimenko,
Dr. of Philological sciences, Professor
(Tula State Lev Tolstoy Pedagogical
University)
E-mail: irinagera2006@rambler.ru

СПЕЦИФИКА РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

THE SPECIFICITY OF THE NATIVE LANGUAGE WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье отмечается важность учета особенностей родного языка при обучении русскому языку как иностранному. Автор исходит из наиболее авторитетной теории восприятия «анализа через синтез» и психолингвистической концепции порождения речи. В статье приводятся некоторые лексико-грамматические особенности глагола в русском и китайском языках. Указывается на зависимость семантики глагола от различий в способах переосмысления языковых значений в русском и китайском языках. Сопоставляются некоторые значения глагола *идти* в двух языках. Подчеркивается необходимость исследований подобного рода для практики преподавания русского языка в китайской аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайский язык, анализ через синтез, восприятие и порождение речи, интерференция, переосмысление языковых значений.

The article notes the importance of taking into account the peculiarities of the native language in teaching Russian as a foreign language. The author proceeds from the most authori-

tative theory of perception of «analysis through synthesis» and psycholinguistic conception of speech generation. The article presents some lexical and grammatical peculiarities of the verb in Russian and Chinese. The dependence of the semantics of the verb on the differences in the ways of rethinking linguistic meanings in Russian and Chinese languages. Some meanings of the verb go in two languages are mapped. The necessity of research of this kind for the practice of teaching Russian in the Chinese audience is emphasized.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese language, analysis through synthesis, perception and generation of speech, interference, rethinking of language meanings.

Главной особенностью восприятия и порождения человеком речи на иностранном языке является осуществление этих процессов через призму родного языка.

Из существующих теорий восприятия наиболее авторитетна теория «анализа через синтез» (К. Стивенс, Дж. Миллер и др.). Процесс восприятия трактуется в ней как зависящий от способности слушающего вызывать у себя внутреннее представление о структуре высказывания в целом и о структуре его компонентов, сопоставлять слышимое с некоторыми хранящимися в памяти моделями определённых аспектов высказывания, а затем мгновенно синтезировать эти сегменты. Таким образом, затруднения в области восприятия русской речи обусловлены у иностранца неумением правильно расчленять речевой поток на отдельные сегментные единицы.

Общепринятая психолингвистическая концепция порождения речи представляет этот процесс состоящим из трёх этапов [1]. Первый этап рассматривается как этап замысла (семантической интенции), второй – как этап грамматического и семантического развёртывания высказывания, третий – моторной реализации потока речи. И. И. Китросская, исследуя место переноса механизмов родного языка в речевой деятельности на иностранном языке, установила, что он осуществляется на этапах формирования грамматической структуры высказывания и её превращения в цепь звучащих слов (2-й и 3-й этапы) [2]. Однако характер переноса и факторы, определяющие его, различны на этих этапах. На втором этапе порождения речи перенос происходит на основе отождествления понятийной системы родного и неродного языков, т. е. имеет глубокий, структурный характер. На третьем этапе порождения речи характер переноса меняется, становится поверхностным и определяется формальным сходством, т. е. осуществляется на основе звукового и графического сходства.

При усвоении второго языка в психике учащегося происходит сложное взаимодействие двух языковых систем: система второго языка как бы накладывается на систему родного, и учащиеся неизбежно опираются на свой первоначальный языковой опыт. Ранее мы отмечали, что «в контактном поле двух языковых систем доминируют языковые явления и речевые механизмы, усвоенные в опыте на родном языке, следствием чего является их положительное (транспозиция) или отрицательное (интерференция) воздействие» [3, с. 42]. Представляет интерес тот факт, что до тех пор, «пока

языковое сознание иностранца содержит память о законах, действующих в его родном языке как о доминирующих механизмах, он не может сам обнаруживать свои произносительные ошибки» [4, с. 68].

Преподавателю русского языка как иностранного необходимо учитывать особенности родного языка студентов-иностранцев. Приведем здесь некоторые лексико-грамматические особенности глагола в русском и китайском языке, о которых следует помнить преподавателю-русисту в китайской аудитории.

Структура русского глагола, сохраняя элементы синтетического строя, осложнена приемами агглютинативного построения и сложными формами аналитических конструкций. Эти особенности грамматического строя глагола обуславливают большую емкость и гибкость семантической структуры русского глагола по сравнению с другими грамматическими категориями. Сложному, гибриднему строю русского глагола соответствует лексическое своеобразие глагольного строя.

В корневых (изолирующих) языках, к каким относится китайский язык, морфологическая структура слова характеризуется следующими устойчивыми и существенными признаками. В таких языках нет аффиксов формообразования, отсутствует и грамматическое изменение слова, связанное с наличием аффиксов. Поэтому слово в китайском языке равно основе (корню). Отсутствие аффиксов формообразования влияет и на выражение связи между словами: эта связь в китайском языке менее формальна, менее «грамматична», более свободна и «семантична», чем в языках аффиксальных (флективных и агглютинативных, в нашем случае – в русском).

Различия в семантике глагола связаны с различием в способах переосмысления языковых значений в русском и китайском языках. В русском языке такое переосмысление возникает на базе уже имеющегося имени с помощью внутренней формы слова. Так, в «Большом русско-китайском словаре», составленном на основе 22-го стереотипного издания однотомного «Словаря русского языка» С. И. Ожегова, отмечено 26 значений, выражающихся лексемой *идти*, возникающих при употреблении в разных контекстах [5]. Однако для выражения каждого отдельного значения русского глагола *идти* в китайском языке употребляется новое слово. При этом подлинное, реальное значение слова нередко выявляется не прямо, путем соединения значений составных частей, а опосредованно, как значение новое, сложившееся в результате переосмысления исходных значений.

В китайском языке всегда действует эффект косвенных вторичных наименований, когда переосмысление значения происходит под воздействием смыслового содержания другого номинанта. В сочетании *走风 цзоу + фэн* («идти» + «ветер») глагол *цзоу (走)* соотносится с обозначаемыми признаками «выйти наружу», «стать достоянием многих» только при посред-

стве опорного наименования *фэн (风)*: *цзоу + фэн = «идти» + «ветер» → 走风 «разгласить тайну», «выдать секрет».*

Итак, мы констатировали некоторые отличия в семантике глаголов со значением перемещения в русском и китайском языке на примере глагола движения *идти (走 цзоу)*. Представляется, что исследования подобного рода и их учет в практике преподавания русского языка в китайской аудитории помогут решить задачи преодоления отрицательного воздействия усвоенных в речи на родном языке психолингвистических механизмов.

Литература

1. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
2. Китросская И. И. К исследованию роли и места переноса в речевой деятельности // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. М.: Изд-во МГУ, 1971. С.29-38.
3. Герасименко И. Е. Психолингвистические причины нарушения орфографических норм русского языка в письменной речи иностранцев // Исследовательский потенциал молодых учёных: взгляд в будущее. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2014. – С. 41-44.
4. Герасименко И. Е. Интерференция графических систем как лингвометодическая проблема при обучении РКИ // Обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015. – С.66-68.
5. Цзе-Жун, Лю. Большой русско-китайский словарь. Пекин, 1993. 1382 с.

УДК 811.161.1

Ксения Александровна Гетман,
преподаватель
(Новосибирский государственный
медицинский университет)
E-mail: ksenia.tms@gmail.com

Ksenia Aleksandrovna Getman,
lecturer
Novosibirsk State Medical
University
E-mail: ksenia.tms@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ И КУЛЬТУРНОЙ (СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ) КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

FORMING OF SPEECH AND CULTURAL (SOCIOCULTURAL) COMPETENCE DURING THE RFL LESSONS IN NON-SPECIALIZED HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Работа посвящена рассмотрению проблем формирования речевой и культурной (социокультурной) компетенций на занятиях по русскому языку как иностранному в непрофильном вузе. Определяется, что необходимо развивать данные компетенции, отмечается, с какими трудностями приходится сталкиваться преподавателю и изучающим язык. Выделяются основные проблемы при обучении: трудность семантизации, отсутствие знаний о чужой культуре. При этом выделяется необходимость учитывать национальность студентов и специфику непрофильных вузов – отсутствие возможности про-

водить внеаудиторные занятия. Формулируются рекомендации, направленные на формирование компетенций.

Ключевые слова: русский как иностранный, семантизация, речевая культура, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция.

The paper is devoted to problems of forming of speech and cultural competences during the Russian as a foreign language lessons in non-specialized higher educational establishments. The author points out that it is necessary to develop the given competences, defines the difficulties faced by the teacher and the students. The main difficulties singled out by the author are the difficulty of semantization and lack of knowledge of the foreign culture. In addition, it is shown in the article that it is essential to take into consideration the students' nationality and the peculiarity of non-specific higher schools (inability to conduct extracurricular classes). The author formulates possible recommendations aimed at forming of the competences.

Keywords: Russian as a foreign language, semantization, speech culture, communicative competence, sociocultural competence.

На занятиях по русскому языку как иностранному мы отмечаем необходимость учета не только уровня владения языком у студентов, но и, что также является важным и актуальным, национальности студентов, их родного языка. Какие особенности на занятиях со студентами непрофильных вузов, например, носителями тюркских языков, мы можем выделить?

Во-первых, следует отметить, что часто начальном этапе обучения возникает вопрос о языке-посреднике, так как тюркские языки не так популярны, как, например, европейские языки, т. е. меньше изучаются носителями русского языка. И тогда, когда появляется необходимость что-то семантизировать путем перевода, к сожалению, возникает трудность во взаимопонимании. Мы вынуждены использовать язык-посредник, часто это английский язык, но не всегда носители тюркских языков знают английский язык на необходимом уровне, что также способствует появлению некоторых трудностей и непонимания на занятиях.

Во-вторых, можно столкнуться с проблемами студентов из тюркоязычных стран СНГ. Изучая русский язык в средней школе, такие учащиеся владеют им на разговорном уровне, но часто не умеют писать, сталкиваются с грамматическими, лексическими, фонетическими, стилистическими проблемами, не знают языковых тонкостей, смешивают разговорную речь с разными стилями речи. Но стоит отметить, что некоторая база первого уровня владения языком или базовый уровень помогает значительно облегчить изучение языка и обучение на нем в российских вузах.

В-третьих, одной из важных проблем, по нашему мнению, является частое отсутствие социокультурной компетенции у студентов, являющихся носителями тюркских языков. В родных школах, при изучении русского языка как иностранного этому уделяется мало времени, часто не уделяется совсем, как отмечают часто сами студенты, изучение культуры, истории, литературы уходит на второй план. У студентов отсутствуют элементарные знания о культуре страны изучаемого языка и даже знаний о мировой культуре.

На данной проблеме мы хотели бы остановить наше внимание

Как нам известно, изучение русского языка (как и других языков) предполагает приближение к русской языковой картине мира, овладение так называемыми национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом; студент в таком случае должен уметь вести диалог между культурами (не только изучать чужую, но и знать свою). Социокультурная компетенция позволяет учащемуся адаптироваться и самореализоваться в современном мультикультурном мире, в многонациональной стране. В процессе изучения языка студент должен не только правильно использовать язык (владеть лингвистической компетенцией), но и быть психологически готовым к взаимодействию с внешним миром, к решению различных задач, не только базовых потребностей, но и более сложных вопросов, которые могут касаться семьи, народа, страны, религии.

Необходимо отметить, что под социокультурной компетенцией (вслед за Сафоновой В. В.) мы понимаем совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению, т. е. знание культурных особенностей носителей языка, привычек, норм поведения и этикета [1].

Рассмотрение социокультурной компетенции и межкультурной коммуникации представлено в исследованиях В. В. Сафоновой, П. В. Сысоева, Г. С. Тер-Минасовой, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова [2, 3, 4].

С чем мы сталкиваемся на занятиях по РКИ при обучении студентов, являющихся носителями тюркских языков?

Не редко можно заметить у большинства студентов отсутствие социокультурной компетенции, отсутствие или наличие слабого представления о культуре, истории, этикете, некоторых социальных навыках страны изучаемого языка; что можно отметить даже у студентов, пребывающих в стране не первый год. Также лакуной является и мировая история и культура. Конечно, есть и студенты, которые имеют немного знаний в этих областях, с ними на занятии уже можно проводить аналогии, узнавать новое, обмениваться знаниями о культуре разных стран. Часто учащиеся не всегда полно могут рассказать и о своей стране и культуре (даже при хорошем уровне языка). Здесь, как нам кажется, сказывается общее среднее образование студента.

Без подобной базы сложно иногда начинать работать со студентами, трудно апеллировать к каким-либо явлениям и фактам, событиям, ведь лингвистическая составляющая у них есть, а наполнение не произошло, нет фоновых знаний.

Как известно, между культурами выделяется большое количество различий, именно поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному объектами изучения также становятся фоновые знания и языковые средства для межкультурного общения. Важно, чтобы преподаватель помог студен-

там сформировать у себя знания о явлениях, стоящих за словами. Слово становится проводником культуры. Один из способов изучения (получения) фоновых знаний – чтение актуального художественного текста [3, 5].

Как можно сформировать социокультурную компетенцию, работая с иностранцами на занятиях по русскому языку?

Для формирования социокультурной компетенции у студентов вузов недостаточно только аудиторных занятий (которых также не бывает много). Включение в программу внеаудиторных занятий значительно бы расширило возможности познания и представления о культуре изучаемого языка, закрепило бы речевые навыки, позволило бы ускорить социализацию, позволило бы оттачивать навыки и умения. К сожалению, в непрофильных вузах с этим возникают проблемы, например, в медицинском вузе у студентов очень плотный график, трудно выделить необходимое время для внеаудиторных мероприятий. По нашему мнению, можно было бы поспособствовать изучению языка, включить это время в программу курса.

В качестве внеаудиторных занятий предлагается проводить различные экскурсии: краеведческие, обзорные, тематические, исторические.

Краеведческие экскурсии помогут познакомиться с местными особенностями, природой, историей края, где обучаются студенты. Обзорные помогут в целом охватить местность, город пребывания, они, как правило, многотемные, позволяющие показать совершенно разные вещи. Что очень важно – применить получаемые знания на практике.

Тематические экскурсии, соответственно, дают возможность поработать и познакомиться с чем-то конкретным, раскрыть выбранную тему: посетить театр, балет, сходить в кино, кафе.

Исторические экскурсии помогут лучше познакомиться с историей. Хочется отметить, что такого рода занятия повышают интерес у студентов, мотивируют изучать язык и культуру больше и внимательнее. Конечно, такие занятия требуют определенной подготовки, продумывания сценария экскурсии. Можно привлекать студентов для разработки таких занятий, тем самым повышая их интерес, активизируя их знания и умения. Проводимые квесты в городе позволят студентам лучше адаптироваться. Такие квесты могут быть направлены на изучение какой-либо темы, лексики, изученного материала или иметь социо-культурную направляющую.

Таким образом, выход в город или смена аудитории на другое пространство действительно, как показывает практика, воодушевляет студентов, позволяет им осознанно знакомиться с другой культурой, обычаями, этикетом, обмениваться опытом, выстраивать межкультурный диалог, а сопровождающие подобные мероприятия языковая практика (под руководством преподавателя), различные игры стирают границы и помогают преодолевать коммуникативные барьеры, формировать социокультурную компетенцию.

Литература

1. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 233 с.
2. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. Выпуск 4. М.: Методическая мозаика, 2001. С. 12-18.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
5. Шевцова А. А. Экскурсия как форма организации учебного процесса со студентами-иностранцами // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. IV международная научно-методическая конференция. Сборник научных статей. Выпуск 4. М.: МГПУ, 2015. С. 265-267.

УДК 811.161.1

Людмила Владимировна Гилянова,
ст. преподаватель
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
E-mail: gilyanovludmila@yahoo.com

Ludmila Vladimirovna Gilyanova,
Senior Lecturer
(Saint Petersburg State University
of Architecture and Civil Engineering)
E-mail: gilyanovludmila@yahoo.com

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПОСОБИЯ

FROM THE EXPERIENCE OF CREATING A REGIONAL STUDY GUIDE

В статье рассказывается об опыте работы над краеведческим пособием для студентов – иностранцев Санкт-Петербургского Государственного архитектурно-строительного университета. Первые знания о стране и городе пребывания студенты получают еще при обучении на подготовительном отделении, однако даже годы спустя многие из них не знакомы даже с названиями улиц, по которым они ходят из общежития в университет. Микрокраеведческие тексты знакомят иностранных учащихся не с абстрактными фактами, а с конкретной информацией о районе, где они живут и учатся, его историей и культурой. В статье также говорится о типах учебных текстов пособия и системе упражнений к ним.

Ключевые слова: краеведение, иностранные учащиеся, Адмиралтейский район, микрокраеведческие тексты, система упражнений, внеаудиторная работа.

In the article it is told about the experience of work on the study guide for foreign students of the University of Architecture and Civil Engineering. The first knowledge of the country and city of residence students receive at the preparatory department, but even years later, many of them did not know title of the streets on which they go from hostel to university. Microstudy of local lore allowance acquaints not with abstract facts, but with particular information of area, where they live and learn, its history and culture. In the article it is told as well of the types of educational texts and the system of exercises to them.

Keywords: local history, foreign students, Admiralteysky District, micro local lore texts, system of exercises, extracurricular activities.

Использование при обучении иностранных учащихся страноведческих материалов – неоспоримая необходимость в современной практике преподавания русского языка. Специалисты спорят лишь об объеме и времени предъявления лингвострановедческой информации при обучении русскому языку: некоторые предлагают вводить спецкурсы, например по истории или культуре России, прямо на подготовительном отделении [1], другие предлагают строго ограничить объем предоставляемой информации, вводя различного типа учебные единицы. Значительное место в специальной литературе уделяется и внедрению новых форм и инновационных интерактивных методов преподавания страноведения.

Наряду с термином страноведение (лингвострановедение) всё чаще встречается термин краеведение (лингвокраеведение) и даже микрокраеведение, что можно объяснить как поиском материала для новых объектов научного и методического изучения, так и смещением интереса обучаемых от абстрактных знаний о стране пребывания к ознакомлению и изучению истории, культуры, традиций конкретного региона, города (чаще всего нестоличного), где, собственно, протекает жизнь студента и происходит овладение русским языком и социокультурная адаптация [2, 3].

Поскольку эффективность усвоения русского языка в условиях языковой среды возрастает при условии реализации лингвокраеведческого подхода, решено было создать пособие с региональным культурно – историческим контекстом. Адмиралтейский район Санкт-Петербурга, где располагается наш университет и большинство его студенческих общежитий, уникально интересен. Он является одним из старейших районов города, более 50 % достопримечательностей находится именно в нашем районе. Характерной чертой района является разнообразие жилой застройки: здания Петровской эпохи соседствуют с редкими новостройками, а коммуналки – с особняками. Примечательно, что часть зданий – ровесники города, поэтому почти половина района входит в фонд охраны памятников архитектуры. Адмиралтейский район можно назвать самым обводненным районом города, он насыщен реками и каналами: Фонтанка, Мойка, Большая Нева, Обводный канал, канал Грибоедова. Район успешно сочетает статус научно – промышленного (тут находятся старейшие Адмиралтейские верфи, несколько университетов и т. д.) и культурного центра (множество дворцов, памятников, храмов).

Здесь действуют два вокзала – Балтийский и Витебский. Строительство первой российской железной дороги началось с Адмиралтейского района, от самого старого Царскосельского вокзала. В районе проходят несколько линий Петербургского

Метрополитена. Станция Технологический институт – единственный действующий кроссплатформенный узел.

Богатство фактического материала вызвало необходимость найти какой-либо обоснованный подход для его сокращения. В результате решено было ограничиться (для основных текстов) теми объектами, которые визу-

ально встречаются иностранным студентам СПбГАСУ по пути следования из общежития до здания университета и из общежития к ближайшей станции метро: переулок Бойцова, река Фонтанка, Измайловский мост, Троицкий Измайловский собор, Красноармейские улицы, Московский проспект, Садовая улица, Юсуповский сад, Сенная площадь, станция метро Спасская, канал Грибоедова. Однако и этого оказалось слишком много, тогда было принято решение часть информации перенести в сноски и комментарии или лишь упомянуть в тексте, оставив право использовать или не использовать материал за преподавателем.

Примеры:

ВОВ – Великая Отечественная война 1941–1945 годов, война СССР против нацистской Германии и её союзников (Болгарии, Венгрии, Италии, Румынии, Словакии, Финляндии, Хорватии), часть Второй мировой войны. Общие людские потери СССР в войне – 26,6 млн человек.

Здесь преподаватель при желании может заняться аббревиатурами, повторением функционирования в языке числительных, наименованием стран, а может обратиться к истории и рассказать, что была ещё в истории России другая отечественная война (1812 года), объяснить разницу в употреблении слов РОДИНА и ОТЕЧЕСТВО, почему мы не употребляем термин вторая мировая война по отношению к собственной истории, почему мы немногие, кто отмечает День Победы 9, а не 8 мая

ВЫЗВАТЬ ОГОНЬ НА СЕБЯ – просьба военных, окруженных врагами, к артиллерии открыть огонь по своему расположению. 17 марта 2016 года этот подвиг совершил в Пальмире (Сирия) старший лейтенант Александр Прохоренко. Посмертно ему присвоено звание Героя России.

Поскольку сам текст посвящен Герою Советского Союза И. М. Бойцову, в переулке имени которого находится студенческое общежитие, возможно усилить воспитательно-патриотический момент, подчеркнув преемственность героизма.

Д. И. МЕНДЕЛЕЕВ (1834–1907) – русский ученый-энциклопедист: химик, физик, экономист, технолог, геолог, нефтяник, приборостроитель. Профессор Санкт-Петербургского университета, создатель Периодической системы Элементов, одного из фундаментальных законов мира.

Благодаря сноске возможно повторение наименований профессий, обращение к другим русским и зарубежным ученым-энциклопедистам: М. В. Ломоносову, Леонардо Да Винчи и т. д., что весьма полезно при, как правило, невысокой общекультурной компетенции современных студентов. (из комментария к тексту «Дорога в университет»).

ЧАСОВНЯ – небольшая христианская постройка, где можно помолиться, не имеет алтаря. Алтарь – главная восточная часть христианского храма, находящаяся за иконостасом. В царские врата (в центре иконостаса), символизирующие врата рая, могут войти только священнослужители и только во время богослужения.

Преподаватель может рассказать, избегая дискуссии о религии, о принципах создания культовых сооружений, об устройстве христианских храмов, о том для каких целей строились часовни и т. д. (из комментария к тексту «Измайловские роты»)

СОНИЯ МАРМЕЛАДОВА – героиня того же романа (роман упоминается выше). Будучи религиозной, вынуждена продавать себя, потому что других способов, чтобы прокормить младших братьев, сестер и большую мачеху, не было. Ф. М. Достоевский выразил в образе Сони своё представление о совершенном человеке. В её поступке автор видел высокий подвиг истинной любви.

Здесь возможна дискуссия о границах самопожертвования, о том, какой видят студенты эту героиню, сравнить их виденье с экранным воплощением в различных фильмах, стимулировать их к чтению, пусть даже и на своём родном языке, или просмотру фильма. (из комментария к тексту «Сенная площадь»)

Комментарии направлены как на снятие трудностей, связанных с пониманием слов, выходящих за пределы лингвистического запаса (каторга, нищий, гвардия, алтарь, трофей, усадьба, кабак, меценат, князь и т. д.), топонимов и антропонимов (Пулково, Маршал Л. А. Говоров, Ф. М. Достоевский (1821–1881), А. С. Грибоедов, Львиный мост, Банковский мост, Черная речка и т. д.), так и слов, словосочетаний и выражений, объясняющих внеязыковые явления национальной культуры (квартировать, чокаться, идти в ногу. Яблочный Спас, Медовый Спас, Хлебный Спас и т. д.) Эти комментарии предназначены и для самостоятельной работы студентов, и в помощь преподавателю, которому необходимо не только хорошо владеть изучаемым историческим и культурным материалом, но иметь представление о том, как объяснить ту или иную историческую или культурную реалию или термин. К сожалению, иллюстраций в пособии нет, поэтому приходится при подготовке к работе искать наглядные материалы или пользоваться Google прямо на уроке.

Система упражнений в пособии достаточна традиционна: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Предтекстовые задания в пособии – работа с новыми словами и грамматическими конструкциями, активизация старой лексики, повторение грамматических трудностей. Многие из предтекстовых упражнений доступны для слушателей подготовительного отделения, например образование однокоренных слов (память, учёба), определение частей слов (пятиэтажный, самолет, водовоз, безмянный), образование прилагательных от существительных (север, юг война, Нева), согласование в роде и числе (невский – (берега, садовый-улица, сенной-площадь), подбор прилагательных к существительным и наоборот, правильное прочтение дат (22 (июнь) 1941, 9 (май) 1945) и т. д. Для студентов старших курсов есть более сложные задания, например образовать прилагатель-

ные от слов лёд и вода, объяснить разницу в употреблении полученных слов (водяной и водный, ледяной и ледовый), составить с ними предложения. Объяснить, как изменяется значение глагола с появлением различных приставок (придать, предать, передать, отдать и т. д.), понять и объяснить разницу между глаголами УМИРАТЬ и ПОГИБНУТЬ, прочитав 10 примеров.

Притекстовые упражнения содержат задания на проверку понимания текстов и закрепления знаний. Соответствует ли информация прочитанному тексту? (Семья Юсуповых купила участок земли между Фонтанкой и Садовой, Главный герой повести Н. В. Гоголя – ух. Сенная площадь всегда была центром города. Часовня открыта в честь победы Александра Невского над шведами в 1240 году). Закончить предложения или вставить нужное слово. (Чтобы попасть на другой берег Фонтанки, студентам надо ... Д. И. Менделеев – выдающийся... Возвращаясь домой по Московскому проспекту, студенты проходят мимо... Ответить на вопросы. (Как раньше называлась река Фонтанка? С какой улицы входят в главное здание студенты СПбГАСУ? Что произошло с Троицким Измайловским собором в советское время?)

Послетекстовые упражнения содержат много интересных заданий как для работы с преподавателем, так и для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы. Некоторые из них рассчитаны на активизацию межкультурного диалога между студентами из разных стран и между студентами и преподавателем. Учащиеся с большим энтузиазмом выполняют следующие:

- расскажите о вашем национальном герое;
- расскажите о самом красивом парке в вашем городе;
- расскажите о реке, протекающей через ваш город (море, озере), подкрепите свой рассказ иллюстрациями, небольшим роликом из ютуба.

Есть задания, которые содержат высказывания знаменитых людей по теме текста и требуют личного мнения студента и его аргументации. Например:

В жизни всегда есть место подвигам. Максим Горький, русский писатель.

Невозможно всегда быть героем, но возможно всегда оставаться человеком. Гёте, немецкий поэт.

Будь у героев время подумать, героизма бы не было. Питер Устинов, английский актер.

В конце большинства текстов представлены темы для дискуссий или составления небольшого сообщения по теме:

Политическим деятелям не надо ставить памятники, потому что через какое-то время их надо будет сносить: новым поколениям они не нужны.

В центре Санкт-Петербурга нужно разрешить строительство современных зданий: город должен развиваться.

Лучше жить на окраине города, а работать или учиться в центре мегаполиса.

Для студентов-архитекторов интересной является работа по созданию и защите мини-проектов:

– нарисуйте памятник своему любимому литературному герою. Объясните, почему вы выбрали именно его, в каком месте города вы бы его разместили? Будет ли он пользоваться популярностью у горожан?

– нарисуйте свой мини-проект реконструкции Сенной площади, познакомившись предварительно с уже существующими.

Забавными считают студенты и небольшие квесты в послетекстовых с. 194–196 упражнениях:

– найдите на карте место, которое называется Семимостью, сфотографируйтесь так, чтобы в кадр попали все мосты,

– найдите на Красноармейских улицах верстовой столб, сфотографируйтесь у него, зарисуйте его (для студентов технических специальностей),

– в здании игрушечной фабрики на 2-й Красноармейской ранее располагалось монастырское подворье, найдите остаточные признаки церковной архитектуры и т. д

Практическая работа с пособием со студентами ПО и старшими (I–III) курсами проходит очень успешно. Студентам нравится узнавать заново знакомые места, нравится разнообразие заданий. Автору кажется, что самой сильной стороной пособия является реальная возможность использовать ее для студентов разного уровня владения языком, сжимая или нанизывая выbranную преподавателем информацию, возможность самостоятельной творческой работы студентов, в том числе и внеаудиторной.

Литература

1. Третьякова И. А., Купина И. В. Особенности методики преподавания дисциплины «Страноведение России» у иностранных студентов (на опыте преподавания дисциплины в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина) // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Федеральный научно-практический журнал. 2015 № 1. 2015. С. 194–196.

2. Гордиенко О. А., Зиньковская В. Е. Формирование культурологической компетенции иностранных студентов с использованием краеведческих материалов. Серия: Теория и практика общественного развития. 2015. № 17. С. 176–178.

3. Щетинина А. В. Педагогический потенциал краеведения Урала в преподавании русского языка как неродного/ А. В. Щетинина// Научный диалог. 2015.-№7(43). С. 93–107.

811.161.1

Наталья Павловна Голосная,
преподаватель
(Санкт-Петербургский национальный
исследовательский университет
информационных технологий,
механики и оптики)
E-mail: golosnaya@mail.ru

Natalya Pavlovna Golosnaya,
teacher
(Saint Petersburg National
Research University
of Information Technologies,
Mechanics and Optics)
E-mail: golosnaya@mail.ru

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ КОНГОЛЕЗЦЕВ-ФРАНКОФОНОВ

PHONETIC INTERFERENCE IN THE RUSSIAN SPEECH OF FRANCOPHONE CONGOLESE

Статья посвящена вопросу фонетической интерференции в русской речи конголезцев-франкофонов. В силу общественно-политической ситуации в Республике Конго большинство жителей является билингвами, поэтому автором рассматривается случай двойного языкового влияния на русскую речь конголезцев. В статье дается сопоставление фонетических особенностей французского языка и лингала с русским языком, анализируются наиболее характерные явления в вокальной и консонантной системах трех языков. Описывается влияние со стороны родных языков на русскую речь студентов-конголезцев и возможные отклонения от нормативных характеристик в русской речи. Сопоставительный анализ артикуляционно-акустических особенностей трех языков и их взаимодействия в сознании говорящего позволяет увидеть препятствия для правильного освоения русской фонетики, а также дает ориентиры при работе над произношением.

Ключевые слова: русский язык, французский язык, лингала, фонетическая интерференция, артикуляция, речевые особенности.

This article examines phonetic interference in the Russian speech of francophone Congolese. Due to the socio-political situation in the Republic of the Congo, the majority of the people living there are bilingual; thus, the influence of two languages on Russian speech is considered. The phonetic particularities of the French and Lingala languages are compared to those of Russian, and the most characteristic phenomena in the languages' respective vowel and consonant systems are analyzed. The influence of the native languages of the Congolese on their Russian speech and possible deviations from the normative characteristics of spoken Russian are described. A comparative analysis of the articulatory-acoustic characteristics of the three languages and their interaction in the consciousness of speakers allows for the observation of the difficulties in the acquisition of Russian phonetics and shows an important area that should be considered when working with pronunciation.

Keywords: Russian language, French language, Lingala, phonetic interference, articulatory-acoustic characteristics.

Фонетика русского языка представляет значительные сложности для иностранцев, в частности, для конголезцев. При освоении иностранного языка студент автоматически использует свой лингвистический опыт, который приводит как к положительным, так и отрицательным последствиям. Это происходит на всех уровнях языка. Отрицательный результат неосо-

знанного использования уже имеющегося языкового опыта принято называть межъязыковой интерференцией. В фонетике «интерференция возникает в тех случаях, когда двуязычный индивид отождествляет фонему вторичной системы с фонемой первичной и, воспроизводя её, применяет к ней фонетические правила первичного языка» [1, с. 44].

В случае с конголезцами мы можем говорить о явлении двойного влияния на их русскую речь, так как наряду с двумя национальными языками – китуба и лингала – в республике Конго существует официальный язык – французский.

Следует отметить, что французский приобрел статус официального языка, но не стал родным для конголезцев. Согласно статистическим данным, французским языком владеет преимущественно городское население. Французский язык получил большое распространение и занял важные позиции во всех областях жизни: наряду с лингала является литературным языком, а также языком СМИ; используется в неформальном общении; на нем ведется преподавание в школах. «Преодолев понятную неприязнь к языку бывших колонизаторов, молодые государства вынуждены были обратиться к французскому языку как средству межэтнического и международного общения, как к фактору государственной консолидации, как к средству овладения современной наукой и техникой. Он стал использоваться как официальный государственный или вспомогательный язык в сфере публичного общения» [2, с. 35].

С одной стороны, в силу определенных исторических и социальных процессов французский язык и местные диалекты находятся в тесном взаимодействии. Не являясь родным языком, именно французский подвергся большему влиянию со стороны африканских диалектов, вследствие этого он отличается от центральнофранцузского варианта. Механизмы интерференции возникают на всех уровнях французского языка, на котором говорят африканцы, в особенности эти отличия проявляются в области фонетики и лексики. По мнению А. И. Чердниченко, «африканизмы на фонетическом уровне представляют собой исторически сложившуюся совокупность признаков, характеризующих этот ареал, как в целом, так и по отдельным его зонам» [3, с. 73].

С другой стороны, равнозначное использование французского и местных языков в разных сферах жизни привело к билингвизму большей части африканского населения.

Таким образом, мы рассмотрим случай двойной интерференции в русской речи конголезцев. Приведенные ниже данные основаны на исследовании речевых особенностей студентов-конголезцев, говорящих в равной степени по-французски и на лингала. Оба языка оказывают влияние на их русскую речь. Соответственно в речевом анализе будут задействованы описания двух фонетических систем – центральнофранцузской (Щерба, Гордина, Виллер, Гак) и лингала (Топорова).

Артикуляционной базе французского языка и лингала присущи ряд особенностей, которые определяют их специфику и проявляются в русской речи. Отклонения наблюдаются как в консонантной, так и вокальной системах.

1. Система вокализма

1. Гласные звуки во французском языке и в лингала отличаются активной артикуляцией. Они сохраняют напряженность в любой позиции – ударной или безударной и отличаются четким звучанием. Характерно, что при артикуляции французских гласных речевой аппарат напряжен намного сильнее, чем при артикуляции русских гласных. Соответственно французским гласным и гласным в языке лингала не свойственна редукция (ослабление мускульного напряжения и как следствие замена звука).

Эта особенность в значительной степени затрудняет редукцию русских гласных: в безударных позициях аллофоны заменяются соответствующими фонемами. Так, вместо аллофонов [ʌ] в первом предударном слоге и [ɚ] во втором предударном или заударном слогах звучит [a] (молоко, Максим, обедать); вместо аллофона [ɚ] звучит [и] (картофель, тысяча); вместо аллофона [ɚ] – [ы] (кашель).

2. В лингала и во французском гласные строго фиксированы в своем качестве и не подвергаются изменению в любых условиях. Однородность их качества – вторая отличительная особенность. На протяжении всей артикуляции гласные звучат одинаково без появления призвуков или раздвоения. В то время как для гласных звуков в русском языке характерна дифтонгоидность, например, [ʏo] в слове ком, [ʰa] в слове часы, пяти и т. д. Эти призвуки так же слабо различимы для конголезцев, как и редуцированные гласные.

В случае произнесения студентами русского гласного [o] в сочетании с сонантами [н] и [м] появляется сильная назализация гласного, не свойственная русскому языку. Например, в словах: монстр, том, сон. Гласный практически переходит в носовой. Это явление объясняется наличием во французском носовых гласных, которых в русском языке нет. Более того, буквенное обозначение во французском языке схоже с русским языком: *on* или *om* [ɔ̃]. В позиции перед согласным они обозначают носовой гласный. Нужно следить за тем, чтобы в этих сочетаниях гласный не переходил в носовой, а сохранял свою природу, приобретая лишь частичную носовую окраску.

3. Во французском 9 из 15 гласных являются переднеязычными, что характеризует переднеязычный уклад французского произношения. При произнесении гласных переднего ряда кончик языка упирается в нижние зубы.

В результате в русской речи конголезцев гласные приобретают более переднюю окраску. Гласные переднего ряда [и], [э] произносятся так же, как французские звуки [i] и [e]. Гласные заднего ряда [у], [о], особенно в сочетании с мягкими согласными, тяготеют к французским переднеязычным [y] (например, как в слове *tuteur* [tytœr]) – тут, плюс и [œ] (например, как в сло-

ве *pleurer* [plære]) – год, кот, лёд, всё. Необходимо следить за тем, чтобы при произнесении русских гласных кончик языка не касался нижних зубов, за исключением звука [э].

4. Ошибки в русской речи конголезцев связаны с произношением звука [ы], так как во французском языке и лингала этот звук отсутствует. Он систематически заменяется звуком [и].

2. Система консонантизма.

1. Во французском языке противопоставление по твердости/мягкости отсутствует, оно характерно только для двух звуков – [g] и [k]. В сочетании с передними гласными они произносятся более мягко. В консонантной системе языка лингала коррелятивный признак твердость/мягкость свойствен для 8 согласных: [n-n'], [m-m'], [p-p'], [b-b']. Несмотря на наличие мягких согласных в родном языке, эта особенность русского языка представляет для конголезцев определенную трудность при произнесении мягких согласных. Это приводит к появлению призвука [й], особенно при сочетании мягких согласных с гласными [а], [е] и [у]. Например, дядя [д'йад'йа], снег [снйэк], мёд [мйот], плюс [пйус]. Постановка и коррекция данных слогов осуществляется за счет раздельной тренировки сначала мягких согласных, а затем слогов с гласными, а также акцентирования внимания на менее напряженном, но более быстром и слитном произнесении двух звуков.

В частности, очень сложно дается противопоставление твердого согласного [л] и мягкого [л']. Во французском языке фонема [l] артикуляционно приближается к русскому [л']. Но между ними есть небольшое отличие – русский [л'] звучит более мягко. При произнесении русского [л'] нужно добиваться большего подъема средней части языка. Что касается твердого [л], то он отсутствует во французском. В результате русский [л] заменяется [l] и звучит мягко. Например, тело – [тел'о], дела – [дел'а], ложиться – [л'ажича]. Разница в артикуляции твердого и мягкого звуков заключается в том, что при образовании мягкого [л'] кончик языка загнут вверх, а при образовании твердого – вниз. Корректирование произношения этого звука состоит в наглядной иллюстрации положения кончика языка и в его тренировке в обоих положениях.

2. Во французском языке конечные согласные звучат четко, так как при их произнесении размыкание очень энергичное. Эта особенность проявляется и в русской речи, даже когда происходит оглушение согласных. Необходимо постоянно обращать внимание студентов на произнесение конечной гласной с меньшей активностью и напряженностью и работать над устранением размыкания на беглый [ə], который усиливает энергичность звучания. Сравните: *le téléphone* [telefon] – телефон, *le dialogue* [dialog] – диалог.

3. Некоторые русские согласные звуки представляют определенные трудности для конголезских студентов по причине отсутствия подобного звука в родном языке или его отличной артикуляции.

Так шипящий звук [ш'] вызывает затруднения у многих студентов. Даже в случае его правильного произнесения в изолированной позиции, в речи, особенно письменной, он заменяется на [ш]. Например, вещи – веши, общий – обший, вещество – вешество. В большинстве случаев этот звук игнорируется.

Во французском и лингала отсутствует звук [x]. Иногда чрезмерное старание при его произнесении приводит к появлению этого звука в начале слова. Например, о них звучит как [ахних]. Или к излишнему придыханию при его произнесении и сливанию с последующим гласным звуком. Например, хочет звучит как [очет] с придыханием в начале. Чтобы устранить придыхание, нужно усилить языковую смычку и ослабить поток воздушной струи.

Значительную трудность представляет звук [р], так как во французском языке [р] является увулярным, то есть при вибрации задействован не кончик языка, как в русском, а маленький язычок (лат. *uvula*). Постановка этого звука не отличается от постановки [р] у китайских студентов, в языке которых этот звук отсутствует.

3. Ударение в речевом потоке.

В русском языке внутри смысловой группы каждое слово сохраняет свое ударение:

'Я чи'таю

'Я чи'таю | хо'рошую 'книгу.

В языках банту ударение, как и в русском, силовое, и слова сохраняют свое ударение в потоке речи. При этом многосложные слова (более чем три слога) имеют вторичные ослабленные ударения, не вызывающие количественных изменений гласных. Эта особенность создает характерный музыкальный рисунок, который сохраняется при говорении конголезцами на любом языке, в том числе и на французском.

Во французском языке, напротив, фонетическое слово не является ритмической составляющей предложения. Слова объединяются в ритмические группы, и ударение приходится на конечный слог последнего слова в синтагме. Следовательно, слово в неконечной позиции никакой ритмической схемы не имеет. В силу того, что такая просодика не характерна для речи конголезцев или проявляется частично (это зависит от индивидуальных особенностей говорящего), то она не влияет на их русскую речь.

Таким образом, сопоставление фонетической системы трех языков, а также анализ ошибок, которые возникают в результате отклонения от нормы на фонетическом уровне, демонстрирует отличия в звуковом строе этих языков и реальную картину нарушений в речи конголезцев, изучающих русский язык. Подобный анализ позволяет понять причины трудностей, с которыми сталкиваются студенты, и дает необходимые знания для работы над постановкой и корректировкой их произношения.

Литература

1. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1984.
2. Багана Ж., Хапилина Е. В. Французский язык в Африке – иностранный язык? // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2008. №3.
3. Чередниченко А. И. Язык и общество в развивающихся странах Африки. Киев: Изд-во при Киев. ун-те, 1983.
4. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. М.: Высшая школа, 1963.
5. Виллер М. А., Гордина М. В., Белякова Г. А. Фонетика французского языка. Л.: Просвещение, 1978.
6. Гордина М. В. Фонетика французского языка. Л.: Издательство ЛГУ, 1973.
7. Гак В. Г. Введение во французскую филологию: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2017.
8. Топорова И. Н. Язык лингала. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1973.
9. Рубер М. М. Интонационные конструкции в русском и французском языках // Русский язык за рубежом. 1989. № 4.

УДК 378.183

Елена Геннадьевна Доронина,
канд. филол. наук

Юлия Викторовна Казакова,
канд. филол. наук, доцент
(Южно-Уральский государственный
университет)

E-mail: doroninaeg@mail.ru, jula_ka@bk.ru

Elena Gennadyevna Doronina, PhD,
Associate Professor

Yuliya Viktorovna Kazakova, PhD,
Associate Professor
(South Ural State
University)

E-mail: doroninaeg@mail.ru, jula_ka@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

PROBLEMS OF ACADEMIC AND SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF STUDENTS OF THE FAR COUNTRY IN THE POLIKULTURAL MEDIUM OF MODERN HIGHER EDUCATION

Статья посвящена вопросам организации системы социокультурной и академической адаптации иностранных обучающихся. Рассмотрены психологические и социальные факторы, затрудняющие процесс адаптации студентов разных стран. Особое внимание уделяется вопросам академической адаптации. Для многих слушателей непривычной является сама методика преподавания, поскольку во многих странах преобладает репродуктивное образование, когда основным является воспроизводство заученного материала. Образ преподавателя также может не соответствовать тому, который привычен в родной культуре.

Кроме того, описан опыт Южно-Уральского государственного университета в области организации студенческого движения волонтерской поддержки иностранных студентов, в том числе академической.

Ключевые слова. Социокультурная адаптация, академическая адаптация, межкультурная коммуникация.

The article is devoted to the organization of a system of sociocultural and academic adaptation of foreign students. Psychological and social factors that complicate the process of adaptation of students from different countries are considered. The urgency of the problem is connected with the growth of academic mobility and intensification of the migration processes, which leads to the fact that there are representatives of different cultures in one audience. For many listeners the teaching method is unusual itself since in many countries simulation-based education predominates, when the simulation of the learned material is the main one. The image of a teacher may also not correspond to the one that is familiar in the native culture.

In addition, the experience of the South Ural State University in the field of student organization of volunteer support for foreign students, including academic, is described.

Keywords: Sociocultural adaptation, academic adaptation, intercultural communication.

Интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к чуждой им действительности высшей школы незнакомой страны. Южно-Уральский государственный университет активно поддерживает и расширяет международные связи.

Сегодня на первый план выходят вопросы межкультурного взаимодействия, складывающегося в вузовской среде, и качества подготовки иностранных выпускников. Стратегию работы с иностранными студентами определяют особенности вуза, расположение на границе Европы и Азии, удаленность от крупнейших культурных центров страны, контингент иностранных студентов, приезжающих из стран Азии.

Подавляющее большинство иностранных студентов (примерно 93 %) получает образование на русском языке, при этом уровень владения английским языком в целом невысок.

С целью поддержки иностранных студентов в Южно-Уральском государственном университете организована целая система сервисов и служб, включающая управление международного сотрудничества, кафедру русского языка как иностранного, осуществляющую подготовку иностранных студентов к поступлению в вуз и обучение русскому языку на протяжении обучения в вузе, Дом здоровья, обслуживающий иностранных студентов в комфортных условиях (отдельно от студенческой поликлиники), Центр социокультурной адаптации – структурное подразделение, цель которого – всесторонняя поддержка иностранных студентов.

Мы исходим из положения, что социокультурная адаптация – это форма взаимодействия субъекта со средой в повседневности, отсюда – внимание к организации поддержки иностранцев в их ежедневной деятельности. Иностранные студенты, приезжая в Россию, часто очень мало знают о климате, культуре, традициях, истории нашей страны. Мало знают они и о культуре стран, откуда приезжают другие студенты курса. Это может служить причиной культурного шока, а порой и депрессии, предубеждения против представителей другой культуры, конфликтов, анклавизации.

Культурный шок может выражаться в ощущении одиночества, изолированности, разочарования, неприятного удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами. Всё это может приводить к общей тре-

вожности, раздражительности, недостатку уверенности в себе и даже депрессии. Иностранного студента в российском вузе окружают новые для него люди, он сталкивается с другой организацией деятельности, другими регламентирующими документами, негласными правилами, обычаями и т. д. Ему необходимо понимание некоторых особенностей образовательного процесса, которые нигде и никем не объясняются, поскольку являются само собой разумеющимися для сотрудников и студентов принимающего университета.

Для предотвращения и преодоления этих негативных проявлений в нашем университете используются самые разные формы работы с иностранными студентами.

Организация волонтерского сопровождения иностранных студентов очень эффективна с точки зрения их адаптации. Волонтер, отвечающий за социально-бытовую поддержку, знакомит с кампусом, магазинами, пунктами питания, банками и пр. Волонтеры сопровождают иностранцев на праздниках, экскурсиях, организуют совместные просмотры фильмов, прогулки и другие мероприятия, помогая преодолеть негативные стороны процесса адаптации в чужой стране.

Другой аспект организации волонтерской работы – проведение тренингов межкультурной коммуникации для волонтеров. Такое обучение необходимо для российских студентов, поскольку взаимодействие с иностранными студентами требует специальных знаний.

Для иностранных студентов ведутся странички в соцсетях, где в непринужденной форме будут объясняться «неписанные» правила, информация, которая понятна нам, но может вызвать затруднения у иностранцев, например, перенос занятий перед праздником или вакцинация.

Центром социокультурной адаптации разработаны специальные программы для иностранных студентов: «Разговорный клуб», «Клуб кино», «Креативити» и другие.

Академическая поддержка иностранных студентов – новый и важный аспект работы, связанный с целым рядом факторов.

Во-первых, низкий уровень владения русским языком как иностранным создает серьезные затруднения при обучении иностранцев в одной аудитории с носителями русского языка. Студенты из дальнего зарубежья в течение года проходят подготовку к поступлению в вуз и обучению на русском языке. За год они продвигаются с нулевого уровня владения русским языком до уровня В1. Но для обучения по программам бакалавриата, магистратуры и особенно аспирантуры этого уровня недостаточно. Мировой опыт показывает, что обучение на иностранном языке эффективно при уровне владения этим языком не ниже В2. Попадая в аудиторию, где преподавание рассчитано на носителей русского языка, студент не способен понимать содержание лекций, поскольку скорость аудирования и чтения у не-

го гораздо ниже необходимых и словарный запас в несколько раз меньше, чем у русскоязычных студентов.

Кроме того, иностранному студенту необходима адаптация к новой для него академической среде. Культурный шок может быть вызван несопадением стилей преподавания. Учащиеся, приехавшие из стран, для культуры которых характерна большая дистанция власти, бывают шокированы демократичным стилем поведения педагога, непринужденным общением со студентами «на равных». Например, китайские студенты, привыкшие к тому, что между студентом и преподавателем должна быть большая дистанция, удивляются даже тому, что педагог подходит к ученику, уделяя внимание каждому во время урока. В Китае группы студентов очень большие, поэтому не принято задавать вопросы на уроке, в России преподаватель сам просит задавать вопросы по теме урока.

Если студент приехал из страны, для системы образования которой характерен репродуктивный характер познавательной деятельности, то переход к учебной деятельности, требующей активного участия студента, может оказаться весьма затруднительным. Многие иностранные студенты с трудом воспринимают методы обучения, связанные с продуктивным методом, предполагающим активную творческую работу, поскольку в родной стране обучение строилось на воспроизведении готового материала. Они способны часами по многу раз писать одно и то же слово, запоминая, но выполнить задание, где требуется проявить креативность, например, придумать конец истории, сыграть роль в учебной игре, им очень трудно.

Иногда поведение русских преподавателей может вызвать неоднозначную реакцию. Русские преподаватели для улучшения понимания часто повышают голос и усиливают мимику, что пугает китайских студентов, которые не привыкли к такому поведению. Они считают в этом случае, что русские преподаватели ругают их за что-то. Русские преподаватели искренне удивляются, когда такая манера ведения занятий вызывает дискомфорт у иностранцев.

Для преодоления этих барьеров необходима система академической поддержки иностранных студентов, основными компонентами которой в нашем университете являются следующие:

- Информационная поддержка. Описание системы образования в РФ, описание программ, курсов на родном языке обучающихся.
- Предоставление иностранным студентам учебных материалов в электронном виде.
- Организация изучения русского языка как иностранного.
- Создание авторских коллективов по подготовке методических пособий по дисциплинам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, состоящих из специалистов по РКИ и преподавателей-предметников.
- Введение требований по особому методическому сопровождению лекций в смешанных аудиториях.

▪ Проведение методических семинаров и курсов межкультурной коммуникации для преподавателей.

▪ Организация работы учебных волонтеров. Русскоязычные студенты-волонтеры помогают иностранцу адаптироваться в учебной среде, знакомят, помогают записывать лекции и выполнять домашние задания, знакомят с правилами и особенностями учебного процесса, работой вспомогательных служб.

Организованная таким образом комплексная работа позволяет создать комфортные условия пребывания иностранцев в российском вузе, обеспечить высокое качество получаемых ими знаний, а главное, заложить основы для будущего долговременного сотрудничества наших выпускников и их положительного отношения к нашей стране. Примером может служить фрагмент из эссе Мохсена Хаитхма Мохааммеда Али, аспиранта второго года обучения (Йемен): «Прошли годы, мы получили дипломы и вернулись домой каждый на свою родину. Некоторые думали, что обучение в России дало нам мало шансов на лучшую жизнь, но я не согласен: оно сделало нас лидерами в своих направлениях... Неважно, в каком уголке мира будем мы завтра и как далеко отсюда будем жить, **мы всегда будем частью этой культуры** и, словно птицы, будем возвращаться сюда! Русский язык с нами повсюду».

УДК 811.161

Райкул Амандыковна Досмаханова,
канд. филол. наук, доцент
(Алмаатинский университет энергетики
и связи)
E-mail: dosmakhanova@mail.ru

Raikul Amandykovna Dosmakhanova,
PhD of Sci. Ec., Associate Professor
(Almaty University of Power Engineer-
ing and Telecommunications)
E-mail: dosmakhanova@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ISSUER OF TEACHING RUSSIAN FOR TECHNICAL UNIVERSITIES STUDENTS

В статье затрагивается проблема обучения русскому языку как второму студентов технического вуза. Цель автора – доказать, что языковое образование в высшей школе должно стать процессом подготовки студентов казахских групп к профессиональной деятельности в поликультурном обществе в условиях межкультурной коммуникации. Автор отмечает, что преподаватели-филологи заняты поисками оптимальных способов мотивации студентов технического вуза к изучению русского научно-технического текста и приводит примеры из своей педагогической практики. В заключение делается вывод, что знание второго языка поможет выпускнику технического вуза установить деловые контакты. Студент-казах, владеющий в совершенстве русским языком, имеет больше возможностей, как для получения качественного образования, так и для трудоустройства.

Ключевые слова: технический вуз, межкультурная коммуникация, русский язык, второй язык, научно-технический текст, профессионально-ориентированное обучение.

The article addresses the problem of teaching Russian as second language for technical universities students. The purpose of research is to prove that language education in high school should become the training of students of the Kazakh groups for professional activity in multi-cultural society in the settings of intercultural communication. The author highlights that teachers-philologists are looking for optimal ways to motivate technical universities students to study scientific and technical texts; she also gives some examples related to her own teaching experience. It is concluded here that second language skills will help the technical universities alumni to establish business contacts. Student whose native language is Kazakh, and who is fluent in Russian as well, has more opportunities both for getting high-quality education and for prospective employment.

Keywords: technical university, intercultural communication, Russian language, second language, scientific and technical texts, professional training.

В настоящее время на неязыковых, в частности, технических специальностях уделяется особое внимание изучению второго (неродного) языка. Согласно государственным стандартам образования и типовым учебным программам, студенты казахских групп в техническом вузе изучают русский язык, который законодательно признан в Казахстане официальным. Процесс языковой подготовки обучающегося предполагает не столько освоение определенной системы знаний, сколько формирование языковой личности специалиста технической отрасли. Поэтому изучение русского языка как второго носит профессионально-ориентированный характер. Обучающийся должен быть не просто носителем русского языка, но и субъектом межкультурной коммуникации. Он должен обладать фоновыми знаниями, то есть иметь представление о материальной и духовной культуре, нравственных ценностях и мировоззрении русского народа. Преподаватель-словесник должен не просто обучить студента профессиональному общению на русском языке, но и подготовить его к межкультурным контактам. Выпускник технического вуза должен уметь общаться на русском языке, на уровне межкультурной коммуникации. В процессе профессионального диалога на неродном языке специалист должен не только точно выразить определенную информацию, но и суметь понять собеседника не просто как носителя иного языка, но и как языковую личность, представителя другой культуры и выразителя национального сознания.

П. С. Тумаркин полагает, что «межкультурная коммуникация, предполагает знание инокультурного коммуникативного кода, прежде всего языка, норм и правил поведения (поведенческого кода), психологии и менталитета (психоментального кода) другого народа» [1, с. 13]. Российские лингвисты трактуют термин «межкультурная коммуникация» как «межъязыковая коммуникация, межкультурная интеракция, интеркультурная коммуникация, связанная с обменом знаниями, идеями, мыслями, концептами и эмоциями между людьми из разных национальных культур» [2, с. 93]. В условиях глобализации в рамках казахской и русской культур преподавателям-филологам необходимо искать эффективные методы обучения второму языку. Языковое образование в вузе должно стать процессом подготовки сту-

дентов к профессиональной деятельности в поликультурном обществе в условиях межкультурной коммуникации. Умение общаться на официальном языке – существенный компонент профессиональной деятельности отечественных специалистов, позволяющий работать в мировом информационном пространстве, вступать в общение с иноязычными коллегами для реализации деловых проектов и решения производственных проблем. Казах, владеющий русским языком, являющимся языком международного общения, сможет вступить в контакт с коллегами из других стран.

Следовательно, обучение русскому языку в казахстанском вузе должно быть организовано как двусторонний процесс, состоящий из профессионализации и глобализации знаний. Перед преподавателями-филологами технических специальностей стоит такая важная задача, как осуществление языковой подготовки студентов с акцентом не столько на техногенную, сколько на культурогенную модель личности. Преподаватели-словесники заняты поисками оптимальных способов мотивации студентов технического вуза к изучению второго языка. При этом языковая подготовка будущего инженера предполагает не только процесс овладения лексическим запасом на уровне носителей второго языка, но и глубокое освоение культурологических знаний, формирование языковой личности. Не случайно Н. Шульгина утверждает, что «филологическая (гуманитарная) культура сегодня важна для всех и каждого, она во многом определяет гражданское самосознание общества» [3, с. 72]. В настоящее время идея гуманизации и гуманитаризации образования является приоритетной. Преподаватели современной высшей технической школы осознают необходимость интеграции технического и гуманитарного знания. В. Никитаев отмечает необходимость математического, естественнонаучного, технического и гуманитарного знания для инженерной специальности [4].

Процесс обучения второму (русскому) языку студентов казахских групп технических вузов направлен, прежде всего, на понимание и осмысление русского текста по специальности. В российском и отечественном языкознании имеют место исследования научно-технического, в частности учебно-технического текста. Следует отметить, что преобладают труды ученых о проблемах перевода технического текста. Это закономерное явление. Ведь до конца прошлого века обучение в технических вузах страны осуществлялось преимущественно на русском языке. С набором казахских групп стала создаваться учебно-техническая литература на казахском языке, в основном переводная. Возможно, справедливым будет утверждение, что казахский учебно-технический текст переживает еще стадию становления. В связи с этим русский технический текст играет важную роль в профессиональной подготовке будущих инженеров. Преподавателям второго (русского) языка необходимо предлагать студентам аутентичные тексты, постигая которые, они смогут, с одной стороны, овладеть профессиональными навыками, а с другой – совершенствовать знание русского языка.

Преподаватель-языковед как посредник между автором подлинного технического текста (учебника по специальности на русском языке) и казахоязычным студентом (все другие занятия, в том числе по специальности, изучаются им на казахском языке). Следовательно, целесообразно расширить схему «специалист – обучаемый» и рассмотреть учебно-технический текст в системе «специалист – обучающий второму языку – обучаемый». Очевидно, глубокое понимание специального текста на русском языке студентом казахской аудитории – это путь к освоению русского как второго языка обучения.

Поскольку наличие русскоязычной коммуникативной компетенции стало критерием образованности выпускника технического вуза, преподавателю-словеснику необходимо искать новые формы обучения, соответствующие современному этапу развития системы языкового образования в рамках личностно-ориентированного и коммуникативно-деятельного подходов в методике обучения второму языку.

С этой точки зрения целесообразно изучение научно-технического текста с использованием творческих заданий культурологического содержания, так как однообразная работа с текстом по специальности может снизить интерес студентов казахской аудитории к учебному процессу. Один из богатых источников дидактического материала для развития языковой личности обучаемых – это образцы словесного искусства. Так, при изучении языковых особенностей научно-технического текста можно использовать знакомые с детства русские народные сказки «Колобок» и «Репка». Известно, что сказка – это одно из важнейших педагогических средств формирования личности. В ней «намек» и «добрым молодцам урок», что предполагает индивидуальное доосмысление содержания сказки каждым слушателем. Ученые-педагоги однозначно считают, что «сказка – это удивительное по силе психологического и воспитательного воздействия средство работы с внутренним миром ребенка, мощный инструмент развития самосознания субъектов образовательной среды» [5, с. 207]. Безусловно, сказка не теряет своей актуальности и для взрослого обучающегося.

Опыт работы подсказывает, что анализ хрестоматийных сказок народа-носителя изучаемого языка может сыграть важную роль в процессе языковой подготовки студентов-инженеров. Согласно предложенному творческому заданию (написать самим научно-техническую сказку), обучающиеся попытаются перефразировать известные выражения с научной точки зрения: «Тело шаровидной формы из муки» (колобок) упало вниз, согласно закону притяжения земли и покатило по наклонной плоскости пола по инерции. Лисе удалось остановить шар, переместив его на ровную горизонтальную плоскость своего языка». Очевидно, сказочные события будут трактоваться на основе физических законов механики как научные явления. Текст будет видоизменен: изложение точное, краткое, логичное. В процессе продуцирования научно-технического текста студенты будут руководствоваться поло-

жением, что научный стиль отличается особенностями научного мышления, в том числе отвлеченностью и строгой логичностью изложения.

Аналогично, студенты могут представить научную версию «Репки». Обучающиеся самостоятельно определяют стиливые особенности научно-технических сказок. Выявляют в них в качестве лексических признаков термины «шар», «плоскость», «инерция», «сила притяжения» (в первом тексте); «сила тяжести», «физическая энергия», «движущаяся система» (во втором тексте). Сопоставив оригинальные сказки с вторичными текстами, студенты самостоятельно сделают вывод о том, что в русских народных сказках есть определенная идея, этическая концепция. Сказочное произведение имеет воспитательное значение: формирование продуктивного и адаптивного поведения, запрет на вредные и опасные поступки. Сказка оказывает эстетическое воздействие на читателя (слушателя). А в научной версии дается объяснение происходящим явлениям, нет образов, есть термины. Аналогично сказка «Репка» имеет воспитательный смысл: сила в единении. Во вторичном тексте представлен научный анализ произошедшему событию. Дан ответ на вопрос: почему репку удалось вырвать только тогда, когда на зов прибежала мышка. Обе сказки кумулятивные. А в переделанных вариантах повтор излишен, так как это научные тексты, представляющие в сжатом, изложении конкретную информацию, лишённую экспрессивной окраски.

Таким образом, творческая работа над продуцированием технических текстов на материале народных сказок поможет обучающимся самостоятельно осмыслить лексические, морфологические и синтаксические особенности специальных текстов. Трансформация известных русских сказок представляет собой процесс и результат познавательной, коммуникативной и творческой деятельности студентов-казахов.

Среди наиболее активных интенсивных технологий обучения, используемых преподавателями русского языка в высшей школе, являются игровые технологии обучения. Одним из способов стимулирования студентов к изучению второго языка являются игровые технологии, которые дают широкие возможности для творчества, формируют необходимые в деловом партнерстве профессиональные и социально значимые личностные качества. Помимо этого, правила игры, являясь способом передачи и усвоения социального опыта, требуют от обучаемых выполнения определенных нравственно-этических нормативов партнерского общения, взаимодействия и поведения. В педагогической науке феномен игры рассматривается как «способ организации воспитания и обучения, как компонент педагогической культуры» [6, с. 142]. Р. С. Аппатова считает, что «Ролевая игра – это обучение через общение, где осуществляется групповое взаимодействие на основе активной деятельности участников, причем особый акцент делается на самостоятельном, инициативном характере деятельности в игре. Сама игра состоит из проблемных ситуаций, объединенных общим сюжетом и общей учебной целью» [7, с. 17].

Благодаря ролевым играм можно развить у обучаемых коммуникативные навыки и дать им возможность максимально полно выразить себя. Так, опыт проведения занятия-игры «Суд над Трояном» со студентами специальности «Системы информационной безопасности» свидетельствует о том, что именно в игре всегда есть место интеракции (как в системе «преподаватель – студент», так и в системе «студент – студент»). В связи с этим «академизм вузовского занятия в определенной степени дополняется ситуативными компонентами, позволяющими развить умения и навыки нестандартного решения учебных задач, а также элементы критического мышления» [8, с. 176]. Занятие в форме игры имело конкретные учебные цели, связанные с повышением коммуникативной культуры будущих инженеров-информатиков. Игровое занятие предваряла большая подготовительная работа. Студенты самостоятельно искали материалы для создания сценария игры. Было проведено специальное занятие-мастерская, на котором обучающиеся коллективно писали сценарий игры и репетировали роли.

После игрового занятия обучающиеся представили рефлексивный отчет о проделанной работе. Каждый студент сделал краткий анализ и дал оценку качеству игры. Было замечено, что фантастический сюжет из виртуального мира, в котором персонализированы отвлеченные понятия информатики, вызвал у участников профессиональный интерес. Для написания и игровой реализации сценария были необходимы теоретические знания в области информатики, то есть студентам-игрокам для выражения своих точек зрения необходимо было владение узкоспециальной научной лексикой. Вместе с тем, игра-судебный процесс требовала от студентов знания официально-деловой лексики и формул речевого этикета. Безусловно, игровая работа имела и воспитательное значение. Нестандартное занятие позволило сплотить студентов, объединить их творческие усилия для достижения конечного результата. Задумались студенты и о нравственных проблемах: провели параллель между реальным миром, где имеет место противоборство добра и зла, с виртуальным миром, где противостоят друг другу «вирус» и «антивирус».

Результаты анкетирования среди студентов группы, в которой было проведено нетрадиционное занятие, показали, что все респонденты (100 %) считают игровую форму работы более эффективной, поскольку они ощущают личную ответственность за результаты работы всей группы, сами становятся режиссерами и исполнителями, проводят анализ информации и делают соответствующие выводы. Более слабые студенты осознают, что они способны работать лучше; с другой, стороны, более сильные студенты осваивают роль помощников-консультантов. Наконец, все без исключения обучающиеся подчеркивают важность взаимодействия, сотрудничества, поскольку считают эти навыки необходимыми в будущей профессиональной деятельности. Следовательно, технология игрового обучения вобрала в себя достаточно много преимуществ, что позволяет использовать ее наряду

с традиционными методами в процессе преподавания русского языка в техническом вузе. Благодаря творческой работе у студентов инженерных специальностей развивается креативная компетенция, которая является, в свою очередь, показателем владения вторым языком на профессиональном уровне.

Таким образом, языковые дисциплины в техническом вузе, такие, как «Русский язык», «Профессиональный русский язык» нацелены на создание благоприятных условий для личностного развития обучающихся, т. е. способствуют формированию познавательных и коммуникативных способностей, что делает процесс обучения успешным и наиболее продуктивным. В последние годы личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает казахстанское образовательное пространство. Русский язык, как учебная дисциплина, выполняет гуманистическую функцию развития креативных и логических качеств личности. Знание второго языка поможет выпускнику технического вуза установить деловые контакты с другими специалистами. Отсутствие языкового барьера значительно расширит круг возможностей студентов, как для получения качественного образования, так и для трудоустройства. Поэтому перед высшей технической школой стоит задача существенного обновления содержания обучения второму языку с целью формирования русскоязычной коммуникативной компетенции ее выпускников.

Литература

1. Тумаркин П. С. Русские и японцы: актуальные проблемы межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Сер.13. Востоковедение. 1997. № 1. С. 13-17.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
3. Шульгина Н. Культура русского языка в техническом вузе // Высшее образование в России. 2005. № 4. С.72-77.
4. Никитаев В. О техническом и гуманитарном знании в инженерной деятельности // Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 153.
5. Петрова Е. Ю. Проблема использования сюжетов народной волшебной сказки в психокоррекции и педагогической работе// Педагогика. 1999. № 10. С. 207-225.
6. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации. Материалы международной научной конференции. Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 140-146.
7. Аппатова Р. С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению: автореф. дис. ...к. п. н. М.,1987. 17 с.
8. Мирзоева Л. Ю., Досмаханова Р. А., Ажиев К. О. Развивающий потенциал и интердисциплинарный характер игровых технологий//Актуальные проблемы развития образования и науки в условиях глобализации. Материалы всеукраинской научной конференции. Часть I. Днепрпетровск: Роял Принт, 2016. С. 175-178.

УДК 811.161

Елена Анатольевна Дугарева
д-р пед. наук, профессор
(Университет в Сиего де Авила, Куба)
E-mail: yele1223@gmail.com

Elena Anatolievna Dugareva
Dr. of Ped. Sci., professor
(University of Ciego de Avila, Cuba)
E-mail: yele1223@gmail.com

КОММУНИКАТИВНО-СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД В ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ»

COMMUNICATIVE-SITUATIONAL APPROACH IN INTENSIVE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS IN THE SPECIALTY TOURISM

В статье рассматриваются вопросы, связанные с интенсивным обучением русскому языку студентов специальности «Туризм» в Университете в Сиего де Авила на Кубе. Описывается теоретическая модель динамики процесса, аргументируется необходимость применения коммуникативно-ситуативного подхода в обучении, который в короткий срок позволил студентам обрести основные навыки речевого общения на русском языке в различных ситуациях и сценариях их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: интенсивное обучение русскому языку, коммуникативно-ситуативный подход, специальность Туризм.

The article deals with issues related to the intensive teaching of the Russian language for students in the specialty of Tourism at the University of Ciego de Avila in Cuba. The theoretical model of the dynamics of the process is described, the necessity of applying the communicative-situational approach in teaching is argued, which in a short time allowed the students to acquire the basic skills of speech communication in Russian in various situations and scenarios of their future professional activity.

Keywords: intensive training of the Russian language, communicative-situational approach, specialty Tourism.

Последние два десятилетия на Кубе связаны с многочисленными преобразованиями в различных областях человеческой деятельности, особое место принадлежит изменениям в сфере высшего образования. Одно из этих изменений связано с возможностью, предоставленной университетам, включать в учебные планы различных специальностей предметы, которые непосредственно способствуют улучшению подготовки будущих выпускников для работы в различных отраслях экономики жизненно важных для социально-экономического развития территории.

В провинции Сиего де Авила находится один из самых известных на Кубе туристических комплексов «Царские сады», расположенный на северных островах Кайо Коко и Кайо Гермо. Вот уже несколько лет как этот туристический центр привлекает внимание российских туристов, что неизменно ведет к потребности подготовки работников туристического сервиса для общения с гостями из России на их родном языке.

В 1960–1990-х годах XX столетия русский язык преподавался во всех учебных заведениях Кубы, на сегодняшний день очень немногие владеют этим языком и, в основном это те, кому уже за 50. Большинство из них обучалось в свое время в советских вузах, а сейчас эти специалисты работают в различных областях кубинской экономики и многие из них занимают руководящие должности.

Туристическая же сфера характеризуется преобладанием молодых кадров, и поэтому возникла необходимость подготовки студентов, которые обучаются на специальности «Туризм», к общению на русском языке.

В 2012 г. в Университете в Сиего де Авила было решено включить русский язык в учебный план специальности «Туризм» как дополнительный предмет для студентов последнего курса обучения. Но, к сожалению, на этот предмет отводится только 32 часа классных занятий, что затрудняет задачу подготовки будущих специалистов к общению на русском языке. К тому же, для студентов это совершенно новый язык, который ранее ими не изучался и очень отличается от их родного языка.

Имея в виду представленные выше проблемы, было решено провести исследование для выявления более оптимальных способов и методов для краткосрочного обучения русскому языку на специальности «Туризм».

Анализ библиографических источников показал, что большинство исследователей, занимающихся вопросами преподавания русского языка как иностранного, считают, что интенсивные языковые курсы должны включать не менее 120 часов занятий, что почти в четыре раза превышает часы работы, отведенные в учебном плане русскому языку. Именно поэтому было решено использовать ситуативно-коммуникативный подход, который позволяет в короткий срок подготовить студентов к общению на русском языке.

Для достижения желаемых результатов была предложена модель процесса краткосрочного обучения русскому языку студентов, обучающихся по специальности «Туризм». В основу этой модели легли идеи Акишиной и Кагана [1] о ситуативном подходе в обучении, где основные цели направлены на развитие навыков аудирования и разговорной речи, что соответствует функциям работника тур-сервиса, который должен, во-первых, понять туриста и, во-вторых, передать ему необходимую информацию. Широко используются на занятиях диалоги и фильмы. Аудиовизуальный материал позволяет ускорить восприятие содержания, а запоминание диалогов предоставляет возможность быстрого лексического и фонетического усвоения языка.

Коммуникативный подход также был принят во внимание для составления модели, так как позволяет научить студентов решать проблемы общения, возникающие в различных ситуациях, путем использования лингвистических ресурсов. Таким образом, оба подхода: ситуативный и коммуникативный, – сходятся на том, что для установления общения нужно исходить из ситуации.

Исходя из вышесказанного, была предложена модель процесса краткосрочного обучения русскому языку, целью которой является достижение

студентами коммуникативно-лингвистической систематизации русского языка. В этом процессе выражается диалектическая взаимосвязь между теорией и практикой, знаниями и методом. Это синтез и динамизируется во взаимосвязи между пониманием коммуникативного намерения и интерпретацией коммуникативного сценария. Процесс понимания коммуникативного намерения отображает анализ и понимание внеязыковых факторов, связанных с данной коммуникативной ситуацией, и тесно связан с реальностью, в которой происходит общение. В свою очередь, интерпретация коммуникативной сцены – это процесс распознавания коммуникативной реальности, связанной с профессиональным контекстом, которой субъект придает определенное значение, влияющее на лингвистическое представление этой реальности, посредством использования разных семантических блоков. Это позволяет интегрировать лингвистическое содержание, относящееся к определенной профессиональной коммуникативной ситуации, а также применять его в других возможных ситуациях.

Для достижения коммуникативно-лингвистической систематизации русского языка также необходима диалектическая связь между лексико-семантическим восприятием и синтаксико-коммуникативной оценкой высказывания на русском языке. Лексико-семантическое восприятие русского языка – это процесс, направленный на понимание и интерпретацию нового словаря, необходимого для решения коммуникативных ситуаций, возникающих у работника туризма при выполнении своих функций, и включение этого словаря в уже существующий лексический запас. Синтаксико-коммуникативная оценка высказывания на русском языке является выражением сложного процесса анализа и аргументации, который позволяет студенту при достаточных основаниях использовать синтаксические конструкции, способствующие эффективной передаче высказывания.

Представленная модель позволяет развитие логического мышления у студента в процессе построения высказывания на русском языке, что позволяет ему решать коммуникативные задачи, связанные с его профессиональной деятельностью. Студент должен уметь самостоятельно и творчески строить высказывания на русском языке, а для этого он должен правильно понять заданную коммуникативную ситуацию, установить цели коммуникации, правильно выбрать семантико-коммуникативный блок, преобразовать его лексический арсенал в уже известные синтаксические конструкции, используя лингвистические и коммуникативные ресурсы, посредством процессов систематизации и интеграции, для решения коммуникативных задач.

Предлагаемая модель представляет собой теоретическую основу дидактической стратегии, главной целью которой является развитие коммуникативных навыков, связанных с общением на русском языке у студентов, обучающихся на специальности «Туризм», что позволит им использовать этот язык в разных ситуациях и сценариях их профессиональной деятельности.

Для реализации стратегии было проведено исследование, направленное на оценку факторов, которые обуславливают выполнение поставленной

цели. Его основой является определение образовательных потребностей студентов, наличие библиографического и аудиовизуального потенциала, проблемы и интересы учащихся в области коммуникации на русском языке. Была обеспечена подготовка преподавателей для организации и развития процесса обучения русскому языку. Были проведены курсы, методические семинары и подготовка учебных материалов.

Обучение русскому языку происходит в соответствии с основной закономерностью модели в два этапа: первый направлен на приобретение теоретических знаний, необходимых для владения русским языком, и второй – на овладение практическими навыками общения на русском языке. На каждом этапе планируются, реализуются и контролируются действия, направленные на развитие коммуникативных навыков на русском языке.

Обучение основано на усвоении коммуникативных блоков, связанных непосредственно с деятельностью работников туристического сектора, такими как прием посетителей, функционирование баров и ресторанов, организация развлекательных мероприятий и отдыха, проведение экскурсий, работа магазинов, уборка номеров.

Эта стратегия применяется уже в течение пяти лет на экономическом факультете Университета в Сиего де Авила для подготовки студентов на специальности «Туризм». Ее применение способствовало развитию у студентов коммуникативных навыков на русском языке, их активного участия на занятиях и стремления к постоянному саморазвитию, что в конечном итоге позволило повысить качество подготовки будущих специалистов туристического сектора провинции.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2008.

УДК 378.016:811.161.1'243:378.14

Sosorbaram Erdэнэмаам,
канд. филол. наук, профессор
(Монгольский государственный
университет образования
Улан-Батор, Монголия)
E-mail: *sermaam@inbox.ru*

Erdenemaam Sosorbaram,
Ph. D, professor
(Mongolian National University
of Education
Ulaanbaatar, Mongolia)
E-mail: *sermaam@inbox.ru*

ПРАГМАТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЕЕ СЛЕДЫ

PRAGMATISM OF TEACHING AND NEGATIVE SIDES OF IT

После того, как страна перешла на рыночные отношения, под предлогом прагматизации обучения в наших вузах резко сокращены часы, отводимые на изучение теоретических дисциплин, впоследствии чего многие фундаментальные знания стали

недоступны тем, кто изучает, например, современный русский язык. И без того ранее скудные учебные программы по этой дисциплине в связи с этим стали еще более поверхностными, в связи с чем наши выпускники получают диплом о высшем образовании по специальности «Учитель русского языка», не имея представления о том, что такое актуальное членение предложения, не говоря уже о том, что когда-то существовал древнерусский и старославянский языки, которые оставили в современном русском языке отчётливые свои следы, о которых сегодняшний учитель должен был бы в какой-то мере знать.

Ключевые слова: прагматизация, работодатель, профессиональный переводчик, актуальное членение, учебный процесс.

After the country switched to market economy, under the guise of implementing pragmatism at universities' curriculums, the hours devoted to the studies of theoretical disciplines were sharply cut off. Thus many core academic disciplines, which supposed to give fundamental knowledge, became unavailable to those who are majoring, for example, in Russian language. The already scarce curriculum of theoretical disciplines has become even more superficial in connection with the educational pragmatism, therefore our graduates receive a diploma of Specialist's degree of «Russian language Teacher» without having the slightest idea of sentence level categories like: theme and rheme and not knowing that there once was an Old Russian or Old Slavonic language that played a pivotal role in the formation of the modern Russian language, of which today's teacher need to know to some extent.

Keywords: pragmatism, employer, professional translator, topic (theme) and comment (rheme), learning process.

Результаты такого «сверх прагматизированного» обучения, помимо всего прочего, сказываются и на том, как осуществляют наши учителя перевод с русского языка на монгольский и наоборот. Должен заметить, что современный учитель русского языка наряду со своей педагогической деятельностью ежедневно сталкивается с переводом того или иного уровня независимо от того, хочет он этого или нет. Ведь ни для кого не секрет тот факт, что наших выпускников работодатель воспринимает прежде всего как профессиональных переводчиков, которые обязаны заниматься переводом тех или иных документов, связанных с установлением и развитием сотрудничества между его организацией и внешним миром. Это обстоятельство заставило нас заговорить об учёте в учебном процессе актуального членения предложения при переводе с русского языка на монгольский и наоборот.

В любом языке мира одним из самых универсальных явлений считается отношение между формальным, т. е. грамматическим /синтаксическим/ и актуальным членением предложения. К этому неоспоримому обстоятельству профессиональный интерес проявлял французский лингвист Анри Вейль еще в третьей четверти XIX в., который хоть и не употреблял термина «актуальное членение», всё же обратил серьёзное внимание на важность актуального членения предложения для решения проблемы порядка слов в предложении.

Основоположником же учения об актуальном членении является известный чешский лингвист В.Матезиус, который подвергнув серьёзному научному анализу позиции Анри Вейль и ряда других лингвистов того времени, интересовавшихся данной проблемой, предложил свою самостоятельную теорию, благодаря чему лингвистическая наука, в частности, переводоведение получило возможность обучать будущих переводчиков и более адекватно передавать замысел автора, кроющийся за порядком слов в предложении.

По мнению известного чешского лингвиста В.Матезиуса [1, 239], формальное членение делит то или иное предложение на его грамматические составляющие, а актуальное членение разъясняет, как включить предложение в предметный контекст, на базе чего оно возникает. Он считает, что основными элементами формального членения предложения являются грамматический субъект и грамматический предикат, тогда как основные элементы актуального членения предложения – это исходная точка высказывания. Другими словами, что является в данной ситуации известным или по крайней мере может быть легко понято и из чего исходит говорящий, и ядро высказывания, то есть то, что говорящий сообщает об исходной точке высказывания.

Итак, любое предложение обладает определенной синтаксической структурой, однако при коммуникации говорящий по-разному расставляет фрагменты передаваемой информации в зависимости от собственных интересов и знаний собеседника, т. е. определенную ее часть делает актуальной. Термин «актуализация» означает превращение языкового знака в акте коммуникации в значимый, выделенный. Одно и то же предложение из-за коммуникативной цели, которую преследует говорящий, может приобретать разный смысл. Это становится очевидным из ответа на вопрос, поставленный к предложению, в котором дается значимая для акта коммуникации информация.

Так, например:

1. Старшекурсники / пошли в библиотеку. – Где студенты? – **Пошли в библиотеку.**
2. В библиотеку пошли / старшекурсники. – Кто пошёл в библиотеку? – **Старшекурсники.**
3. Пошли старшекурсники / в библиотеку. – Куда пошли старшекурсники? – **В библиотеку.**

Таким образом, под актуальным членением предложения следует понимать смысловое разделение предложения, в контексте его употребления, *на тему*, т. е. исходную часть высказывания, где содержится информация, вытекающая из ситуации общения (она отражена в вопросе к предложению), и *рему*, в которой сообщается новая информация о том, что сказано в первой части (содержится в неполном ответе), что и представляет собой

коммуникативную цель высказывания. Приведенные выше примеры иллюстрируют данное определение. Варианты предложения, различающиеся актуальным членением, составляют, по определению авторов Русской грамматики-80, коммуникативную парадигму [2, 91].

В практике же преподавания русского языка в монгольской аудитории даже на уровне профессиональной подготовки, к огромному нашему сожалению, не обучают этому аспекту, вследствие чего не только выпускники-русисты, но даже иные переводчики-профессионалы не имеют понятия об актуальном членении предложения и допускают непростительные ошибки относительно порядка слов в предложении, что, естественно, приводит к грубейшему искажению смысла, который автор вложил в тот или иной текст.

Исходя из этого, нам кажется крайне важным включить в учебные планы языковых вузов страны изучение хотя бы на элементарном уровне коммуникативного синтаксиса. По мнению учёных-исследователей [3,3], в последнее время коммуникативный синтаксис становится важнейшей составной частью теоретической грамматики, так как абсолютное большинство синтаксических явлений может быть описано всесторонне, когда в качестве исходной точки рассмотрения синтаксических структур берется не традиционное членение на подлежащее и сказуемое, а членение на тему и рему. Это означает нахождение функциональной перспективы предложения, распределение элементов высказывания по важности подачи информации. Если сравнить с синтаксическим уровнем, данное членение предложения является членением на более высоком уровне, так как главным образом оно опирается на смысловые связи или отношения между частями предложения и между предложениями.

Таким образом, актуальное членение должно присутствовать при переводе каждого предложения, несмотря на то, кем осуществляется перевод: переводчиком-профессионалом или просто преподавателем иностранного языка. Возьмём, например, перевод двух предложений, который сделали студенты выпускного курса нашего университета на одном из занятий по спецкурсу «Грамматика в переводе»: Мне не нравится твой друг. Он сегодня опоздал *на первую лекцию*. Чиний найз надад таалагдахгүй байна. *Эхний лекцээс* оноодор тэр хоцорсон. Здесь, не говоря уже о неудачном выборе нужных эквивалентных слов, студенты допускают ошибку относительно порядка слов, то есть рема последнего предложения расположена не на том месте. Согласно теории актуального членения, последнее предложение должно было быть организовано следующим образом: Оноодор тэр *эхний лекцнээс* хоцорсон.

Такие примеры, к сожалению, встречаются довольно часто. И встречаются они не только на занятиях со студентами – будущими русистами, такого рода ошибки можно увидеть также и в художественных переводах, осуществляемых ведущими нашими переводчиками-профессионалами.

В этом плане автором проводится сопоставительное исследование переводов художественной литературы с русского языка на монгольский и наоборот с целью выявления подобного рода ошибок, результаты которого в ближайшее время будут опубликованы. Как было упомянуто в начале статьи, из-за пресловутой прагматизации учебного процесса почти во всех вузах нашей страны, где имеется отделение русского языка, подготовка будущих учителей-русистов прерывается на синтаксическом уровне, не дойдя до изучения текстологии, в связи с чем группа преподавателей нашей кафедры выступает с обращением в соответствующие инстанции с просьбой увеличения отводимых на изучение современного русского языка часов или продления срока обучения в них до 5 лет, как было раньше, что, в свою очередь, сыграло бы неоценимую роль в повышении качества подготовляемых специалистов.

Литература

1. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения. Пражский лингвистический кружок: Сборник статей. М., Прогресс, 1967.
2. Русская грамматика. М., 1980, Т. II.
3. Актуальное членение повествовательного предложения в английском и татарском языках/http://www.bankrobot.com/work/work_48152.html?similar=

УДК 378.016:811.161.1'243:81'276.6

Елена Борисовна Ершова,
канд. филол. наук, доцент
(Ивановский государственный университет)
E-mail: ersh-60@mail.ru

Ershova Elena Borisovna,
PhD of Philology, Associate Professor
(Ivanovo State University)
E-mail: ersh-60@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕЧЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ВУЗЕ

LSP IN THE SYSTEM OF TRAINING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Статья посвящена проблеме обучения профессиональной речи иностранных студентов в рамках второго сертификационного уровня. В статье обсуждается вопрос объема и места профессионального языка в программе РКИ для студентов нефилологических направлений и распределения учебного материала по курсам обучения. Автор поднимает проблему отбора материала для занятий по языку специальности с иностранными студентами основных образовательных программ, а также приоритетности обучения различным видам речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере.

Ключевые слова: профессиональная речь, русский язык как иностранный, обучение иностранных студентов, язык специальности, второй сертификационный уровень.

The article is devoted to the problem of training foreign students the language of their specialty at the second certificate level. Considered are the issues concerning the amount of the

material to be studied as well as the role the subject of Russian as a second language plays in training students not majoring in philology. Besides, the author pays attention to the question of the learning material distribution through the years of study. The issue of LSP material selection to be used during language classes is raised. This is done with due regard to foreign students being trained at main educational programs as well as taking into account the priority parameter of various speech activities important in educational and professional spheres.

Keywords: specialty language, Russian as foreign, training of foreign students, professional speech, programs of training, second certified level.

В последние годы в связи с постоянным обновлением ФГОС в системе высшего образования РФ и жестким контролем их соблюдения со стороны Росособнадзора во многих вузах рабочие программы РКИ в рамках основных образовательных программ стали ориентироваться на содержание и объём программ по другим иностранным языкам. С нашей точки зрения, эта ситуация не отвечает реальным потребностям иностранных студентов. Во-первых, программы иностранного языка для русских студентов и программы РКИ имеют разные цели: первые готовят русских студентов к коммуникации на иностранном языке в профессиональной сфере (данные компетенции могут понадобиться выпускникам в их будущей профессиональной либо научной деятельности и не являются актуальными во время обучения), программы же РКИ предназначены, в первую очередь, для того, чтобы совершенствовать навыки коммуникации в текущей учебно-профессиональной деятельности. Данные компетенции актуальны и необходимы иностранным студентам, так как являются условием получения ими высшего образования на русском языке. Профессиональная речь на русском языке для иностранных студентов является средством обучения, средством овладения специальными знаниями. Поэтому иностранным студентам крайне важно в первую очередь приобрести навыки и умения эффективного речевого поведения в учебной и профессиональной сфере на русском языке. Чем лучше иностранный студент владеет профессиональным языком, тем легче он постигает специальные дисциплины.

Таким образом, резкое сокращение часов, отведенных на обучение иностранных студентов русскому языку в вузах, заставляет преподавателей русского языка как иностранного (далее РКИ) тщательно отбирать языковой материал в соответствии с целями обучения, главной из которых, как мы определили, является задача овладения профессиональной речью.

Под профессиональной речью, вслед за Т. В. Жеребило, мы понимаем особую функциональную разновидность речи, «обслуживающую профессиональную сферу общения» [1, с. 292]. Данную разновидность разные авторы называют по-разному: язык специальности, язык науки, язык профессионального общения, профессиональный язык, язык для специальных целей, профессионально ориентированная речь и т. д. [2, 3, 4].

Н. К. Грабовский различает два аспекта в понятии «профессиональная речь»: системный и функциональный. В первом случае речь идет о подси-

стемах языка, а во втором – рассматривается собственно профессиональная речь как функционально-стилистическое понятие [5]. С точки зрения обучения РКИ более актуальным является функциональный аспект профессиональной речи, как совокупность типичных коммуникативных актов в определенной учебно-профессиональной сфере.

Достичь после прохождения предвузовской подготовки такого уровня владения русским языком, который позволил бы иностранному студенту легко включиться в учебный процесс наравне с русскими студентами практически невозможно. Перед преподавателями РКИ, ведущими занятия со студентами основных образовательных программ на I курсе стоит задача помочь иностранному студенту включиться в профессиональную коммуникацию на русском языке (рецепцию и продуцирование профессиональной речи), а именно: научиться распознавать звучащие тексты профессиональной сферы (слушать лекции и распознавать информацию), читать и извлекать информацию из письменных текстов (читать учебники по специальным предметам), а также продуцировать тексты по специальности (строить собственные высказывания на семинарских занятиях и при ответах на экзаменах).

Речь в статическом аспекте представляет собой тексты, в данном случае профессиональной направленности. Единицей обучения профессиональной речи в РКИ, как признают многие исследователи, должны быть именно тексты: письменные или устные (звучащие), так как именно текст является основной коммуникативной единицей, и к нему необходимо обращаться, чтобы постичь язык в коммуникации [6].

Текст – это реальный образец использования речевых единиц в речи, он служит источником знаний в области лексико-грамматической организации профессионального языка. Профессиональная речь характеризуется наличием терминологии и терминологических значений общеупотребительных слов, значения которых не отражены в толковых словарях, и только в специальных текстах можно найти точные определения данных понятий. Иногда в профессиональной речи можно наблюдать смену стилевых характеристик языковых единиц, а также в специальных текстах можно проследить специфику организации языковых единиц (особая сочетаемость знаков, частотные грамматические конструкции, характерные для данной области знания, особая метафоричность научного текста определенной области).

Соглашаясь со многими методистами, считаем, что работа с текстом позволяет достичь следующих целей:

- научить понимать научные тексты, извлекать новую информацию (как при чтении, так и при аудировании);
- сформировать и развить навыки использования научной литературы для создания собственных научных текстов (конспекта, тезисов, аннотации, реферата);
- сформировать навыки определения языковых средств организации профессиональных текстов и использовать их для продуцирования собственных высказываний.

Некоторые исследователи считают, что аудирование специальных текстов на занятиях по РКИ менее актуально [7], чем чтение специальной литературы, объясняя это сложностью обучения восприятия на слух. Мы же считаем, что потребность в слушании лекции по специальным предметам не отпала у иностранных студентов, потому что лекции являются неотъемлемой формой учебной работы. Иностранному студенту должно быть комфортно ощущать в учебной среде вуза, а значит, он не должен быть выключен из коммуникации на любом из занятий. Если иностранный студент присутствует на лекции и не понимает, о чем говорит преподаватель, он чувствует дискомфорт и неуверенность, что часто приводит к стрессу.

Методика обучения аудированию (восприятию и пониманию речи на слух) довольно подробно разработана в системе РКИ [8, 9, 10]. Отметим, что в обучении аудированию профессиональной речи, на наш взгляд, весьма значимо обучение во взаимодействии видов речевой деятельности, а именно аудирования с опорой на письменный текст с системой предварительных тренировочных упражнений на отработку языкового материала, представленного в тексте.

Традиционно работа с текстом предполагает предтекстовую, притекстовую и послетекстовую систему упражнений. На наш взгляд, для работы со специальными текстами предтекстовая работа должна быть минимальной, а основное внимание нужно уделять притекстовой работе, так как специальные понятия и особенности структуры текста по определенным отраслям раскрываются именно в контексте, на это указывают и другие исследователи [7].

Работа с текстом позволяет языковые навыки студента вывести в область коммуникации на уровне рецептивного и репродуктивно-продуктивного видов речевой деятельности.

Перед преподавателем встает вопрос, какие именно тексты отбирать для занятий по РКИ, каковы должны быть принципы отбора данных текстов? С нашей точки зрения, преподаватель, учитывая потребности студента, должен идти вслед за программой курса и отбирать тексты по профилирующим предметам, изучаемым на данном курсе. Учебный план конкретного контингента учащихся и должен определять содержание и последовательность учебного материала занятий по РКИ, представленного в специальных текстах. Такой логики придерживаются составители серии учебников по РКИ, предназначенных для студентов, обучающихся на различных факультетах вузов России [11, 12, 13]. Данный подход значительно повышает мотивацию изучения русского языка студентами основных образовательных программ и реально помогает им включиться в коммуникацию в учебно-профессиональной сфере.

Литература

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилгрим», 2010. 486 с.

2. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. Изд.2-е., испр. М.: Русский язык, 1988. 176 с.
3. Руднева М. А. Методология корпусной лингвистики в обучении студентов иноязычной профессионально ориентированной речи // Международный исследовательский журнал. 2016. №2(44). Часть 4. С.77-78
4. Бондар О. М. О понятии «профессиональный язык» в современной лингвистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. №2-2(32). С.33-36
5. Грабовский Н. К. Профессиональная речь. Сопоставительно-стилистический аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М. 1988. 24 с.
6. Клеменцова Н. Н. Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО. Серия «Филология». 2012. №5(26). С.204-209
7. Сокол М. А., Пахомова Н. Е. Слово и текст: читаем тексты по специальности на уроках РКИ // Вестник НГТУ им. П. Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». Нижний Новгород. 2015. С.58-62
8. Методика / Под ред А. А. Леонтьева. М.: Рус.яз., 1988. 180с.
9. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебн. пособие для высш учеб. заведений / Под ред. И. П. Лысаковой. М.: Изд. центр ВЛАДОС. 2004. 270 с.
10. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис: Омега-Л. 2010. 480 с.
11. Русский язык для юристов: Учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся первого курса юридических вузов и факультетов России / Под ред. Л. П. Клобуковой. М.: Рус.яз. Курсы. 2007. 360 с.
12. Русский язык для психологов: Учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся первого курса факультетов психологии вузов России / Под ред. Л. П. Клобуковой. М.: Рус.яз. Курсы. 2007. 208 с.
13. Каверина В. В., Филатова Е. А. Русский язык для социологов. 1: Учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся первого курса социологических факультетов вузов России Под ред. Л. П. Клобуковой. М.: Рус.яз. Курсы. 2007. 2008 с.

УДК 378.02:37.016

Лариса Анатольевна Завьялова
ст. преподаватель
(Ивановский государственный
политехнический университет)
E-mail: lorikz1@rambler.ru

Larisa Anatolyevna Zavyalova
senior teacher
(Ivanovo State Polytechnical
University)
E-mail: lorikz1@rambler.ru

О ПРЕЗЕНТАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ РКИ

DIFFERENT TYPES OF NATIONAL AND CULTURAL VOCABULARY PRESENTATION AT LINGUISTIC-CULTURAL CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

Общеизвестно, что лингвострановедение осуществляет взаимоотношение культуры и лексического пласта языка. Приоритетной, на наш взгляд, для лингвострановедческого направления является цель научить языку как средству коммуникации и ознако-

мить учащихся с культурой в том виде, в котором она отражена в языке. Здесь особое внимание мы уделяем лексике. Лексика, отражающая национально-культурную специфику, обычно вызывает большой интерес у инофона. В этой связи смягчение культурного шока в процессе погружения в чужую культуру, формирование этнической толерантности в последнее время становится еще одной не менее важной, чем владение письмом и грамматикой, целью преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: национально-культурная лексика, фоновые знания, сказка, колоративная лексика, культурный компонент, семантизация.

It is well-known that the lingvostranovedeniye carries out relationship of culture and lexical layer of language. In our opinion, for the lingvostranovedchesky direction the purpose to teach language as the communication medium and to acquaint pupils with culture in the form in which she is reflected in language is priority. Here we pay special attention to lexicon. Lexicon reflecting national and cultural specifics usually attracts great interest of an inofon. In this regard mitigation of cultural shock in the course of immersion in foreign culture, formation of ethnic tolerance becomes one more not less important recently, than possession of the letter and grammar, the purpose of teaching Russian as foreign.

Keywords: national and cultural vocabulary, background knowledge, fairy tale, color vocabulary, cultural component, semantization.

Общеизвестно, что лингвострановедение осуществляет взаимоотношение культуры и лексического пласта языка. Приоритетной, на наш взгляд, для лингвострановедческого направления является следующая цель: *научить* языку как средству коммуникации и *ознакомить* учащихся с культурой в том виде, в котором она отражена в языке. Здесь особое внимание мы уделяем лексике.

Лексика, отражающая национально-культурную специфику, обычно вызывает большой интерес у инофона. В этой связи смягчение культурного шока в процессе погружения в чужую культуру, формирование этнической толерантности [1, с. 5]. В последнее время становится еще одной не менее важной, чем владение письмом и грамматикой, целью преподавания русского языка как иностранного.

В рамках лингвострановедческого подхода к изучению языка и культуры лингвисты выделяют логоэпистемы, в основе которых лежат фоновые знания. Овладеть данными единицами языка возможно только в процессе «вращения в культуру» [2, с. 39], что предполагает освоение фоновых знаний.

Фоновые знания – это та часть информации о стране, в которой отражаются опыт носителя языка и культуры, его нравственные ценности, мировоззрение представителей данной лингвокультурной общности. Во многих логоэпистемах хранятся образы мифологии и объекты миропонимания древнего человека, пришедшие к нам из глубины веков, поэтому знакомить иностранных учащихся с бытом и культурой России целесообразно с привлечением информации о языческих представлениях наших предков. Это дает возможность обучаемому по-другому посмотреть на многие русские реалии, сравнить интересные факты и явления в русской и родной культурах. Сказка в этом смысле дает богатейшую информацию для раз-

мышлений, так как именно этот жанр фольклора наряду с песнями, загадками, пословицами и поговорками был и остается источником лексики подобного рода. Представляя иностранцам сведения о России, об образе жизни, национально-культурных ценностях русского этноса, сказочные тексты играют важную роль в адаптации учащихся к условиям российской действительности и чужой языковой среды, дают им возможность более полно овладеть русским языком как средством коммуникации.

Для студентов элементарного и базового уровня владения РКИ проблема эффективного восприятия лингвострановедческих текстов особо актуальна, так как их потребность в получении грамотной страноведческой информации о российской действительности максимальна, а лексический запас и языковые возможности минимальны. На этом этапе, как нам кажется, очень важна пропедевтическая работа преподавателя, в частности отбор и адаптация фольклорного текста.

Тексты сказок должны отвечать критериям актуальности и значимости для всех иностранных граждан, изучающих русский язык в неродной языковой среде; адаптация аутентичного сказочного текста должна быть грамотной, преподавателю необходимо заботиться о лексико-грамматической доступности сказочного текста, чтобы чтение приносило удовольствие и заключало в себе познавательный интерес для обучаемого. Причем различные виды национально культурной лексики, такие как: афоризмы, пословицы, поговорки, фразеологизмы, безэквивалентная лексика – должны находиться в зоне особого внимания.

В основе сказочной лексики национально-культурного характера лежит особая звуковая форма и система понятий, которую демонстрируют уже сами названия «Морозко», «Жар-птица», «Конек-горбунок». Этим логосистемам-номинациям, как и словам типа *совесть, воля, удаль, кручина* трудно, иногда практически невозможно найти точного соответствия в двуязычных словарях. Тем не менее, работая со сказочными текстами на занятиях РКИ, мы пришли к выводу, что преподавателю не следует переводить каждое слово, комментировать его и предварять лексическими и грамматическими заданиями. С самого начала студенты должны научиться улавливать знакомые морфемы, слова, которые помогают «ориентироваться», выстроить свою логическую цепочку ассоциаций и догадаться, о чем идет речь.

Художественный текст обычно предъясняется через чтение. Знакомство иностранных учащихся элементарного и базового уровня владения РКИ с русским фольклором мы обычно начинаем со сказок «Три медведя», «Гуси-лебеди», «Репка» и др. Особый интерес у иностранных учащихся вызывают так называемые *зимние* сказки: «Морозко», «Снегурочка», «Два Мороза». Их герои необычны уже тем, что появляются они и могут существовать только в холодное время года. Так, у большинства из иностранных учащихся *Снегурочка* из народной сказки чаще всего вызывает следующие словесные ассоциации: бледная молодая девушка (девочка) из снега, боится

солнца, любит зиму, нежная, скромная, замкнутая, молчаливая. Здесь важно понять эмоции и чувства учащихся, связанные с личным восприятием русской зимы, снега, который многие из них увидели впервые. Из года в год наши соотечественники наблюдают закономерную метаморфозу: снег под весенними лучами становится водой, а потом и вовсе исчезает. Так же заканчивается история Снегурочки во всех народных сказках – она тает. «Лежал, лежал, да и побежал. Лежит – молчит, умре – звенит» – так говорят русские загадки о подобной ситуации.

Презентация новой лексики предполагает предъяснение и интерпретацию лексической единицы. На начальном этапе обучения РКИ такие простые способы семантизации, как применение наглядности, перечисление помогают однозначному пониманию слов. Так, на основе услышанного и прочитанного на занятиях учащимся предлагалось задание на распознавание типа: найдите в тексте сказки слова, связанные с *зимой*. Таким образом студенты довольно быстро составляли словарик «снежных слов» (*таять, мороз, морозить, ледяной, замрзнуть, пороша, озябнуть, холод, холодит, дрожать от холода и т. д.*), после чего преподаватель может продемонстрировать для наглядности, как они «работают» в диалогах бытового характера.

Аудирование как постоянный элемент занятия РКИ также помогает осваивать национально-культурную лексику иностранцам и потому активно используется преподавателем уже на начальном этапе обучения.

Полезно задание на языковую догадку: прослушав небольшой сказочный текст (отрывок) с незнакомыми словами с включением 2-3 слов, которые можно узнать (географические названия, личные имена, интернационализмы, экзотизмы), учащийся должен уловить эти слова в потоке речи и догадаться, о чем говорилось. В процессе выполнения такого рода заданий также происходит усвоение новой лексики, она включается в вокабуляр учащегося и перемещается из кратковременной памяти в долгосрочную.

Собственные наши наблюдения и исследования методистов РКИ показали, что иностранным учащимся, владеющим русским языком в объеме уровня В1-В2, интересны фольклорные произведения, в которых представлены различные виды праздников, обрядов, ритуальных действий. Так, читая главы весенней сказки А. Островского «Снегурочка», иностранные студенты знакомятся с древними обрядовыми традициями наших предков: масленицей (проводами зимы), Днем Ярилы (наступлением лета), свадебным обрядом, девичником. Обычай проводов зимы и встречи весны знаком студентам продвинутого этапа обучения. Они знают, что в это время русские люди ходят в гости, пекут блины и в конце масленичной недели сжигают Масленицу. Многие знают, что завершающее масленицу воскресенье – последний день перед началом Великого поста, этот день именуется *Прощеное воскресенье*, когда люди должны вступить в Великий пост с чистой душой, примирившись со всеми ближними. Вот почему так грустно Бобылю: «*Голодная утробшшка чуть-чуть /Заправилась соседскими блинами, /Она и вся*

прикончилась. Печаль/ Великая, несносная. Как хочешь/ Живи теперь да впроголодь и майся/ Без Масленой [3, с. 30,31].

Читать такого рода тексты не носителем языка очень сложно, но к этому периоду обучения студенты уже, как правило, осваивают такие мыслительные операции, как соотнесение внешнего образа слова с его внутренним содержанием, прогнозирование следующих фраз и слов, отбором нужной информации в зависимости от целей чтения. Придерживаясь данного положения, мы считаем, что чтение со словарем после предварительного снятия трудностей (предтекстовой работы) обычно дает положительные результаты. Несмотря на фантастичность сюжета и действующих лиц, любой русский ребенок прекрасно представляет себе, как выглядит Снегурочка, Баба-Яга, Иван-царевич или Царевна-лягушка, и знает, почему у героини или героя такое имя. Оно является двойником человека и определяет его статус. Некоторые важные явления природы тоже получают телесное выражение в сказках: *леший*, дух леса, *водяной* – дух воды, *домовой* – дух дома. А какими представляют себе героев сказок наши учащиеся? Так логозпистемы – номинации в «Снегурочке» А. Н. Островского помогают нам понять сущность героя. Работая с толковым словарем В. Даля, мы узнаем, что Купава – цветок, лютик; Лель – старинный русский божок, сравниваемый с Купидоном, Амуром; Мизгирь – земляной злой паук, тарантул; слабосильный, плакса [4, с. 736]. Последнему, предавшему свою любовь, читатель не доверяет, как не доверяет и автор, подаривший ему столь неблагозвучное имя. Учащиеся убеждены, что истинная цель Мизгирия спасти не Снегурочку от лучей грозного Ярилы, а себя самого от изгнания.

Интересной нам представляется работа с колоративной лексикой, которая может быть не только фоном произведения, выражать внутреннее (психологическое) состояние персонажей, авторский взгляд на окружающий мир, но и отражать особенности этнического мышления народа. Так, например, в древнейших русских памятниках слово *белый* является абстрактным цветообозначением. Позже в поисках цветового образа писатели ищут способы наиболее выразительно назвать чистый, яркий, белый цвет: белый как снег, как молоко и т. д. Белое платье невесты становится символом Чистоты. В то время как в европейской семантике этот цвет выражает такие понятия как Смерть, Одиночество. Позднее писатели ищут способы наиболее выразительно назвать чистый, круг сравнений расширяется, появляются сложные прилагательные, подчеркивающие все оттенки белого. Так в весенней сказке А. Островского «Снегурочка», берендеи называют царя «владышкой *среброкудрым*».

*Счастливые долины юга; там
Ковры лугов, акаций ароматы
И теплый пар возделанных садов
И млечное, ленивое сиянье
От матовой луны на минаретах*

В этом отрывке студенты находят примеры колоризмов, которые, по их мнению, усиливают эмоциональность и передают настрой Весны-Красны, сравнивающей теплые края с природой северных земель берендеев, когда она спускается со своей свитой на Красную(!) горку [3, с. 9]. Найти и объяснить смысл и авторскую «транскрипцию» колоративной лексики в отдельно взятых частях сказочного текста – вполне посильная задача для студентов этого уровня. Компаративный анализ подобной лексики в русских и национальных сказках других народов – также может представлять большой интерес для инофонов. В сильной группе можно также предложить студентам задание на классификацию, например: расположите колоративную лексику из данного текста в две колонки – с положительным и отрицательным значением.

В культуре славян было также много близких к обрядам ритуальных действий, которые должны защищать человека и помогать ему. Одним из таких способов был поцелуй. Этимологически слово *целовать* связано со словом *целый*, что у древних славян означало *здоровый* [5, с. 484]. До сих пор русские целуются при встрече и расставании, в печальных и радостных ситуациях. Целуя друг друга в Прощеное воскресенье, люди просят прощения и прощаются на время Великого поста. В «Снегурочке» поцелуй для главной героини имеет знаковый смысл: «*Не сладко мне украдкой целоваться*», «*Целуй меня, пригоженький! Пусть видят, /Что я твоя подружка*» [3, с. 122-124].

В иностранной аудитории, говоря о сказочных героях, идущих к достижению своих целей и преодолевающих серьезные препятствия, мы так или иначе касаемся темы «загадочной русской души». Для наших соотечественников очень важна духовная сторона жизни [6, с.34]. Понятие *душа* и *совесть* в жизни русского человека играют огромную роль. Толкование этих слов затрагивает не только их лексическое значение, но и культурный компонент, здесь нужно обратить внимание и на «социальное» значение слова. Душа может *петь*, *гореть*, *болеть*, на ней иногда *кошки скребут*, умирая, человек *богу душу отдает*. Не случайно главная героиня сказки «Морозко» даже не удивляется появлению в лесу Мороза: «*Знать, тебя бог принес по мою душу грешную*» [7, с. 62]. И вообще, всем известно, что русский не любит делать то, что ему *не по душе*, и предпочитает жить *по совести*.

Лексический навык формирует речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма. В практическом курсе РКИ вслед за презентацией вводной лексики преподаватель не только предоставляет учащимся возможность ее усвоить, но и впоследствии контролирует качество приобретенных лексических навыков. Здесь нам также могут оказать услугу задания, выполняемые с опорой на лексику национально-культурного характера:

- Восстановите пропущенную лексику в тексте
- Восстановите пропущенные части текста сказки
- Перескажите сказку другу;

– Напишите письмо другу и перескажите в нем русскую сказку, в которой особенно ярко продемонстрированы национальные черты русского народа, используя сказочные логосистемы:

1. Обращения (*батюшка, матушка, сынки, сестрица, братец, голубушка, девица* и др.)

2. Устойчивые выражения (*стали жить-поживать да добра наживать/лиха не поминать; Стали жить да быть, и теперь живут; Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец, скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается* и др.)

3. Постоянные эпитеты (*поля чистые, леса темные, реки быстрые, лук тугой, терем высокий, палаты белокаменные, вода студеная, столы дубовые* и др.).

4. Колоративную лексику (*лебедь белая, девица красная, зелено вино* и др.)

Таким образом, знакомство с различными видами национально-культурной лексики на материале народных и авторских сказок помогает преподавателю не только расширить страноведческие знания и пополнить лексический запас иностранных учащихся, но и реализовать один из важнейших лингвострановедческих принципов – формирование у иностранных учащихся позитивного отношения к народу – носителю языка

Литература

1. Тарасов Е. Ф., Дронов В. В. и др. «Он русский. Это многое объясняет». Формирование русского языкового сознания на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2009. № 1.
2. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. СПб., 2001. 72 с.
3. Островский А. Н. Снегурочка. Ярославль, 1983.
4. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: Современная версия. М., 2004.
5. Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка. Изд. 2-е. М., 1971.
6. Сергеева Н. В. Какие мы, русские? М., 2006.
7. Народные русские сказки. М., 1979.

УДК 811.161.1243:378.14:82-3

Галина Александровна Задонская,
канд. филол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
E-mail: gzadonskaia@yandex.ru

Галина Александровна Задонская,
Ed. PhilolD., Associate Professor
(Saint Petersburg State University of
Architecture and Civil Engineering)
E-mail: gzadonskaia@yandex.ru

ВЛАДЕНИЕ СЛОВОМ: КОНТРОЛЬНЫЕ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ЕГЭ И СОБЕСЕДОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СПБГАСУ

PRACTICAL LANGUAGE KNOWLEDGE CONTROL MEASURING MATERIALS OF THE USE AND INTERVIEW IN RUSSIAN LANGUAGE IN SPbGASU

В статье анализируются контрольные измерительные материалы ЕГЭ по русскому языку, отражающие владение словом – основной единицей языка, его категориальными свойствами, нормами, регламентирующими его использование в речи. Рассматривается соблюдение принципа корреляции с ЕГЭ при отборе материалов и формулировании заданий в билетах к вступительным испытаниям в форме собеседования с абитуриентами СПБГАСУ.

Ключевые слова: ЕГЭ по русскому языку, собеседование, контрольные измерительные материалы.

The article analyzes control measuring materials of the USE in Russian language, reflecting the possession of the word – the basic unit of the language, its categorical properties, the norms that govern its use in speech. There considers the principle of its correlation with the USE in the selection of materials and the formulation of assignments in tickets for admission tests in the form of interviews with entrants to SPbGASU.

Keywords: USE in Russian language, interview, control measuring materials.

Динамика существования современного русского языка, отражающая меняющуюся коммуникативную жизнь общества, требует постоянного наблюдения за функционированием единиц всех его уровней, анализа происходящих в нем изменений, а также контроля того, чтобы эта сложная иерархически организованная система сохраняла свою целостность, определенную стабильность и устойчивость в речи носителей языка, использующих ее для передачи информации, обмена знаниями, для самовыражения.

Основная единица языка – слово. Владеть словом – знать не только его значение (значения), одинаково понимаемое всеми носителями языка, но и все категориальные свойства, которыми оно обладает, изменяясь, становясь частью словосочетаний, предложений, текста. Необходимо уметь синтаксически правильно соединять слова и их формы в предложения, помнить об их стилистическом соответствии коммуникативной ситуации; создавать из слов сложные синтаксически целые, законченные конструкции – тексты, точно передающие коммуникативный замысел говорящего или пишущего;

структурировать их в соответствии с целью высказывания. Только при таких условиях поставленные коммуникативные задачи будут решаться успешно, а современный русский язык будет выполнять свою главную функцию – оставаться эффективным средством общения и кодом культуры своего народа – носителя этого языка.

Объективной формой проверки владения словом – сформированности языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций выпускника средней школы – являются контрольные измерительные материалы ЕГЭ по русскому языку. Для абитуриентов, имеющих диплом о профессионально-профильном среднем образовании или по какой-либо причине не сдававших такой экзамен, существует возможность пройти в качестве вступительных испытаний собеседование. Форма его проведения – тестирование – соответствует Федеральному государственному стандарту по русскому языку, однако подразумевает ограниченное количество времени на подготовку ответа, а выполненная работа проверяется преподавателем в присутствии абитуриента.

Стоит подчеркнуть, что оба типа экзамена отражают знания, навыки и умения учащихся работы с письменной формой литературного русского языка: 1-я и 2-я часть заданий проверяет главным образом владение словом с позиции норм орфографии, пунктуации, грамматики. Исключение составляет задание 4, которое контролирует сформированность акцентологических норм – правильная постановка ударения в словах, отражающих, по Костомарову, «историческое движение нормы» и поэтому представляющих определенную сложность [2].

И хотя в сообществе русистов, лингвистов, методистов по-прежнему дискутируется целесообразность тестовой формы контроля, 3-я часть заданий с развернутым ответом-сочинением, пожалуй, примиряет всех. Учителя школ могут видеть сформированность коммуникативной компетенции учеников, базирующейся не только на знании норм русского языка, но и на умении пользоваться словом в реальной речевой ситуации для достижения конкретных целей: выявить и сформулировать проблему текста, прокомментировать ее, аргументированно с примерами выразить свою точку зрения, не забывая о логичности и последовательности высказывания, проявить практическую грамотность – знание орфографических, пунктуационных, грамматических, лексических норм современного русского языка. При этом выражать свои мысли следует точно, достаточно лаконично и корректно, не забывая о стилистической однородности высказывания. Выполнение такого задания дает реальное представление об использовании полученных знаний в письменной речи выпускников школ.

Собеседование как контроль сформированных компетенций, отличаюсь от ЕГЭ по форме, имеет с ним одну цель: объективно оценить знания абитуриентов по русскому языку в рамках школьной программы. Таким образом, содержание заданий в тестах для собеседования, а также их оценива-

ние в 100 балльной системе, коррелирует с заданиями, анализ которых был приведен выше, и их оцениванием в стратегии ЕГЭ по русскому языку.

Ограничение выполнения работы по времени и одномоментная в присутствии абитуриента проверка ее результатов определили целесообразность отбора лексико-грамматического и текстового материала для тестов и количества предлагаемых в них заданий. В качестве примера приведем один из билетов, а затем прокомментируем выбор каждого из заданий.

Задание 1. *Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки, расставьте знаки препинания.*

(Н ...) чем (не) нарушаемой тишиной (не) тронутостью природы пр...влекла меня река Чуна и отч...тливо возн...кают в память... проведе...ые там дни. Я помню наш маленький домик ноч...вки у костра отразившиеся в воде маковки деревьев и похожий на ш.. пот ш...рох их вершин.

Слово не воробей вылетит не пойма...шь. Задерж...шь снег на полях зимой буд...шь с хлебом осенью.

Что (бы) (н...) говорили родители они всегда правы.

Задание 2. *Укажите грамматически правильное продолжение предложения.*

Позвонив по телефону:

- 1) мне пришла в голову интересная мысль;
- 2) обязательно назовите себя;
- 3) у нас поднялось настроение;
- 4) проблема о том, где и когда мы встретимся, была решена.

Задание 3. *Укажите предложение с грамматической ошибкой.*

1. Он шёл, думая и благодаря тех людей, которые так помогли ему сегодня.

2. Было очевидно, что произошла непоправимая ошибка, меняющая сейчас наши отношения.

3. В одиночку каждому государству невозможно решать возникающие проблемы.

4. Удивляясь тому, как ловко спортсмен справился с соперником, тренер понял, что был неправ.

Задание 4. *Определите стилистическую принадлежность текста (научный, публицистический, официально-деловой, разговорный). Аргументируйте ответ, выделив в нем характерные для этого стиля: а) лексические средства; б) синтаксические конструкции.*

Уважаемый Георгий Андреевич!

ЗАО «Союзподшипник» выражает заинтересованность в налаживании систематической и плановой работы с ОАО «Десятый подшипниковый завод». До настоящего времени мы строили отношение с Вашим заводом только по зачётным схемам. На сегодняшний день более выгодной является денежная форма расчёта. В связи с этим прошу предоставить нашей фирме

скидку в размере 10 % от действующих денежных цен. Оплату не менее 3 000 000 рублей ежемесячно гарантируем.

Директор по маркетингу ЗАО
«Союзподшипник»
И. Б. Северов

Итак, задание 1 позволяет проверить практическое умение использовать знания норм орфографии и пунктуации, что совершенно необходимо для понимания собеседниками друг друга. К сожалению, пренебрежение ими в речи молодого поколения носителей языка приводит к следующим ошибкам: «Уж небо осенью дышало, уж реже солнышко блистало, короче: становился день». Как замечает Л. Крысин, «норма тем и хороша, что она стабильна, консервативна и строга. Это необходимо, чтобы поколения понимали друг друга» [3]. Да простит нас Александр Сергеевич Пушкин – не на такое «понимание» он рассчитывал...

Задание 2 отражает типичную грамматическую ошибку, квалифицируемую как неумение использовать деепричастный оборот часто не только школьниками, но и студентами, и журналистами, и людьми публичными («Прослушав выступающего, было принято решение продолжить программу»). Тем важнее сосредоточить внимание выпускников на знании этой грамматической категории.

Задание 3 идентично заданию 7 в ЕГЭ по русскому языку 2018 года [1]. Оно позволяет проверить знание грамматических норм, что не менее важно для культуры речи современного молодого человека.

Задание 4 отражает понимание учащимися как стилистической кодификации слова, так и структурно-грамматических особенностей функциональных стилей речи. Излишне комментировать тезис о доминирующем значении текста в образовательном процессе высшей школы. В дальнейшем самосовершенствовании специалиста, пребывающего в постоянно нарастающем потоке информации, в том числе профессиональной, умение работать с текстом приобретает еще большее значение. Не выпускник школы, но студент – будущий специалист по автомобильным дорогам, реферируя статью о дорожных знаках, пишет (грамматика сохранена): «Прочитав первый раз этот текст, он завел меня в тупик».

Таким образом, для преподавателей вузов результат ЕГЭ по русскому языку становится своего рода «стартовым тестом» на умение учащихся работать с текстом – главным источником университетского образования, в котором не только значительно увеличиваются информационные поля, их потоки, объемы, но и меняются (в сравнении со школой) формы получения знаний, скорость их обработки. Проверяемая и сформированная ранее монологическая письменная речь все чаще сменяется речью устной, диалогической или полилогической, в которой важную роль играют умения слушать и слышать, владеть риторическими приемами, позволяющими привлечь

внимание к обсуждаемому вопросу, быть убедительным в дискуссии, обладать навыками презентации своего проекта, – все это задачи следующих обязательных шагов по овладению словом.

Литература

1. ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И. П. Цыбулько. М., 2018.
2. Костомаров В. Г. Язык текущего момента: понятие правильности. СПб., 2014.
3. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989.

УДК 811.161.1

Светлана Алексеевна Злобина,
ст. преподаватель
(Сибирский федеральный университет)
E-mail: svetlana-zlobina@mail.ru

Svetlana Alexeevna Zlobina
senior teacher
(Siberian Federal University)
E-mail: svetlana-zlobina@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ ИРАКА НА ДОВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ

PROBLEMS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS FROM IRAQ ON PRE-UNIVERSITY COURSE

В данной статье рассматриваются проблемы адаптации иностранных обучающихся из Ирака на довузовском обучении. На уровень адаптации студентов к условиям обучения, наряду с учебной нагрузкой, влияют психологические и социальные факторы: взаимоотношение обучаемых между собой и с преподавателями, обучение в многонациональной или мононациональной группе, общение с русскими друзьями вне учебной среды, удовлетворенность условиями проживания и ведения быта в чужой стране. Уделяя внимание различным видам адаптации (социокультурной; социально-психологической; педагогической) можно избежать значительного количества трудностей при преподавании русского языка в арабоязычной аудитории.

Ключевые слова: иностранный студент, процесс адаптации, трудности, чужая страна.

This article consists the problems of adaptation of foreign students from Iraq to pre-university course. The level of adaptation of students to the learning course with the training load, is influenced by psychological and social factors: the relationship of students with each other and with teachers, training in a multinational or mono-national group, communication with Russian friends outside the learning process, satisfaction with living conditions and living in other country. Paying attention to various types of adaptation (sociocultural, socio-psychological, pedagogical, we can avoid a significant number of difficulties in teaching Russian in an Arabic-speaking audience.

Keywords: foreign student, process of adaptation, difficulties, foreign country.

На сегодняшний день проблеме адаптации иностранных студентов в вузе уделяется большое внимание. Одной из важнейших причин, побуждающих иностранных абитуриентов приехать на обучение в нашу страну, является получение хорошего уровня образования в выбранном ими вузе России и сравнительно недорогая стоимость обучения.

Одной из проблем является приспособление иностранных студентов к образовательному пространству и адаптация к новой социокультурной среде, представленной иным социумом, городом и другими культурными реалиями, с которыми они сталкиваются в нашем обществе.

Эффективность обучения студента-иностранца зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новой для него среде в заданный промежуток времени при получении степени бакалавра, магистра, аспиранта, либо просто обучаясь на курсах русского языка подготовительного отделения вуза.

На уровень адаптации студентов к условиям обучения, наряду с учебной нагрузкой, влияют психологические и социальные факторы, включая взаимоотношение обучаемых между собой и с преподавателями, обучение в многонациональной или мононациональной группе, общение с русскими друзьями вне учебной среды, удовлетворенность условиями проживания и ведения быта в чужой стране. Уделяя повышенное внимание различным видам адаптации (социокультурной; социально-психологической; педагогической) можно избежать значительного количества трудностей при преподавании русского языка в арабоязычной аудитории.

Психологический анализ особенностей адаптации иностранных студентов к обучению на довузовском этапе выявил следующие проблемы.

1. В отличие от обучения в родной стране, где учащиеся являлись гражданами своей страны и обучение происходило на арабском языке, в российском вузе они являются иностранцами.

2. В своей стране у них был более щадящий режим дня, тогда как в вузах России придерживаются строгой дисциплины и четкого распорядка, что вызывает сложности у арабов, у которых отсутствует понятие времени.

3. Иностранцы учащиеся-арабы попадают в более строгую систему требований к ним.

4. Вокруг студентов появляется много новых людей, как среди представителей их наций, так и среди русских, с которыми необходимо устанавливать связи в учебной, либо во внеучебной среде.

Адаптация иностранных учащихся может занимать от двух недель до полугода. Продолжительность периода адаптации зависит от следующих факторов:

- индивидуальных особенностей обучаемого;
- уровня готовности к обучению на неродном для него языке;
- развития социальных навыков.

Целью адаптационного процесса является адекватное включение обучаемого, в нашем случае – араба в новую социальную ситуацию.

Причины, влияющие на успешность протекания адаптации у студентов, можно охарактеризовать по четырем факторам:

- личностный фактор (нежелание учиться, скрытность, застенчивость и другие личностные характеристики);
- объективно-субъективный фактор (формирование у учащихся самостоятельности на занятиях);
- объективный или внешний фактор (новый коллектив, погодные условия, новые формы и методы обучения);
- фактор толерантности (уважительно относиться к чужим мнениям, высказываниям и взглядам).

Тем не менее, социальная адаптация для студента служит обязательным процессом, имеющим в какой-то степени принудительный характер. Помимо проблем, с которыми сталкиваются и русские учащиеся (сложность понимания нового предмета, межличностные взаимоотношения и др.), студенты из Ирака, обучающиеся на довузовском этапе сталкиваются также со своими. К одной из таких проблем относится лингвистическая проблема. Она характеризуется, не только с трудностями понимания русского языка, как например, неправильный выбор предлогов, их сочетаний с существительными, стоящими в определенном падеже, является одной из типичных речевых ошибок, свойственным устной и письменной речи, трудности, связанные с употреблением лексики при запоминании слов и выражений и т. д., но и характерной особенностью речи преподавателя, проблема с доступом к информации на родном языке при обучении говорению, чтении текстов на русском языке и т. д.

При адаптации студентов не менее важна и этнокультурная проблема. Студент сталкивается не только с трудностями в общении с окружающими людьми, но и средой проживания в целом. Эта проблема заключается в необходимости приготовления блюд арабской кухни и отсутствием ингредиентов для приготовления блюд родной кухни. Любимыми национальными блюдами жителей Ирака являются плов из баранины и риса, в который обычно добавляют изюм, инжир, миндаль, яхни – мясное блюдо с острыми приправами. В Сирии и Ливане традиционными являются такие мясные блюда как кубба – жареные или вареные шарики из мяса, рыбы, различных приправ, яхни с овощами. Поэтому, если студент проживает в общежитии или на квартире, ему приходится готовить эти блюда самостоятельно, так как в кафе или университетской столовой традиционно подают блюда русской кухни.

Другая проблема, которая возникает у иностранного студента, это проблема проведения досуга. Отсутствие знаний языка, надёжных знакомых или друзей первое время не позволяют иностранцу отвлечься от процесса обучения.

И, наоборот, если иностранец находит друзей среди арабов старшего курса, либо русских студентов, то нередко он проводит свои выходные в клубе, при этом не совсем заботясь о том, что после воскресенья, например, ему нужно идти на учебу в понедельник, он просто может прогулять эти пары.

Разница в климатических условиях, в социокультурных различиях усложняют жизнь иностранных обучающихся любой страны, а студентов из Ирака особенно, когда зимой им нужно ходить на занятия в -30 , и летом садиться за повторение пройденного и изучение нового в $+25$; $+30$; разница в культуре общения с представителями другой нации, когда арабу важнее придать своей речи некий орнамент, красоту, при этом нередко солгав собеседнику, а представителю иной нации важнее доказать свою правоту любым способом.

Для того, чтобы процесс адаптации проходил более гладко, при выборе другой страны для получения образования студенту необходимо начать изучать язык как можно быстрее, а также иметь ряд личностных качеств, которые по возможности облегчат ему процесс адаптации в новой для него среде.

К таким качествам можно отнести коммуникабельность, способность и готовность к сотрудничеству, социальная активность личности, толерантность. Эти качества помогут быстрее построить общение с окружающими людьми. Также необходима самостоятельность, ответственность, способность к самоанализу и рефлексии, что позволит более легко пройти процесс адаптации в российском вузе и успешно завершить процесс обучения на довузовском этапе.

Процесс социальной адаптации важен для студента. Пройдя его полностью, он сможет полноценно и осознанно включиться в учебный процесс и получить максимальный объем знаний, за которыми он и прибыл в чужую страну для дальнейшего обучения в вузе.

Литература

1. Милюкова О. В., Боталова В. В. Исследование уровня толерантности студентов вузов с обучением иностранных студентов // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2016. № 2. С. 130-132.
2. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Издательство АН Армянской ССР. Ереван. 1988. 69 с.
3. Тюрина Н. А., Фаина А. Г. Толерантность общества как условие успешной социальной адаптации иностранных студентов // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 343-346.

УДК 808.2:801.316.4

Денис Сергеевич Зыков,
(Санкт-Петербургский Государственный
Университет)
Email: zikov_denis15@mail.ru

Denis Zikov
(Saint Petersburg State
University)

Email: zikov_denis15@mail.ru

УНИФИКАЦИЯ ДЕФИНИЦИЙ ТЕРМИНОВ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ)

THE UNIFICATION OF TERMS IN TEXTBOOKS FOR FOREIGN STUDENTS OF SCIENCE (IN THE CASE OF GAS INDUSTRY)

В статье анализируются различные методы построения дефиниций на примере терминов учебных пособий по газовой промышленности. Анализируются способы выражения категориальной семы дефиниции, классификации научных понятий в зависимости от принадлежности к семантической группе и базового компонента их семантики, выбор лексем и синтаксической структуры дефиниций. Даются рекомендации для унификации дефиниций терминов учебных пособий для иностранных студентов технических специальностей с уровнем владения языком В1.

Ключевые слова: термин, дефиниция, сема, базовый компонент значения, газовая промышленность.

The article analyzes different methods of composing definitions based on terms taken from gas industry textbooks. The article focuses on the different ways of expressing the main seme of a definition, the classification of scientific concepts depending on the semantic group and main semantic component, and the syntactic structure of definitions. Emphasis is placed on recommendations for the unification of textbook term definitions for foreign students of science who possess an Intermediate level of Russian.

Keywords: term, definition, seme, main semantic component, gas industry.

Обучение иностранных студентов технических специальностей непременно включает в себя использование специализированных учебных пособий. В связи с ярко выраженной дидактической направленностью учебного пособия для этого жанра научного стиля речи характерны особые черты: системность; полнота и ясность, но в то же время сжатость изложения информации; неpoleмический характер повествования; ориентация на неспециалистов. Одним главных отличий учебника от других сочинений научного стиля является предметно-логическая последовательность высказываний – «сначала дается определение и общая характеристика предмета, определяются его основные стороны (аспекты), затем рассматривается каждая из них» [1, с. 62]. Определение и характеристика содержания любого научного понятия находят свое выражение в **дефиниции**.

Учебные пособия содержат дефиниции наиболее употребительных терминов отрасли научного знания. При правильном толковании дефиниции студент может понять суть научного понятия, выражаемого термином. Про-

блема заключается в том, что в современных учебных пособиях дефиниции имеют разные формы и структуры, что зачастую затрудняет понимание иностранными студентами сущности понятий. Унификация дефиниций будет способствовать увеличению дидактической роли учебного пособия как одного из основных источников информации для студентов.

Говоря о требованиях к идеальной дефиниции, большинство исследователей сходятся во мнении, что:

1. «Дефиниция должна быть точной, не содержать двусмысленностей, отражать только наиболее существенные признаки понятия.

2. Дефиниция не должна быть отрицательной: она не может содержать перечень признаков, отсутствующих у понятия.

3. Однотипные понятия должны иметь однотипные дефиниции.

4. Дефиниция должна быть краткой, состоять из одного логически законченного предложения» [2, с. 110-113].

Одним из важнейших требований к дефиниции является то, что «в ней должен применяться один из видов непредикативных определений – через род и видовое (видообразующее) различие» [3, с. 156]. Безусловно, описание научного понятия должно происходить с помощью обращения к гиперониму, в то же время необходимо показать различие между данным гипонимом и другими видовыми понятиями. Связь понятия с гиперонимом проявляется в категориальной (главной) семе дефиниции. Категориальная сема выражается разными лексемами в зависимости от семантики термина, и если группа терминов обладают схожей семантикой, их можно объединить в одну семантическую группу. О разделении всех существительных на семантические группы – «группы с общим значением» [4, с. 104] – говорил еще В. В. Виноградов, впоследствии это положение поддержали Д. С. Лотте, Т. Н. Канделаки, С. Д. Шелов, А. В. Суперанская и другие учёные-терминоведы. Именно идея классификации терминов на семантические группы лежит в основе метода унификации дефиниций. На материале учебных пособий по газовой промышленности представляется целесообразным проследить, какими семантическими особенностями могут обладать термины и как данные особенности находят отражение в дефинициях.

Самой обширной семантической группой любой отрасли науки является группа «**Предметы**» – «всякие материальные явления, вещи» [5, с. 580]. Представляется оправданным разделить данную семантическую группу на подгруппы: вещества, оборудование и инструменты, сооружения и другие. В дефинициях терминов подгруппы «вещества» категориальная сема включает в себя характеристику предмета по его свойству совершать определенное действие: «Адсорбент – твердые **поглотители**, имеющие...» [6, с. 537], «Гидраты – **вещества**, способные...» [7, с. 203]. Категориальная сема выражена либо лексемой **вещество**, либо ее синонимами: **материал**, **субстанция** («Изомеры – субстанции, имеющие ...» [8, с. 2-101]) либо отглагольными

существительными с терминологическим значением: **поглотитель**, **осушитель**, **регулятор**.

У терминов подгруппы «оборудование и инструменты» базовый компонент значения – выполняемая предметом функция. Категориальные семы дефиниции должны быть выражены лексемами-гипонимами понятия **оборудование** («совокупность механизмов, машин, устройств, приборов, необходимых для работы, производства» [5, с. 435]): **машина**, **механизм**, **двигатель**, **прибор**, **аппарат**, **устройство** и другими гиперонимами, чтобы правильно сформировать у студента представление о сущности данного вида оборудования, так как они имеют тенденцию отличаться по своей семантике. Например, механизм – «внутреннее устройство (система звеньев) машины, прибора, аппарата, приводящее их в действие» [5, с. 354], инструмент – «ручное орудие для производства каких-нибудь работ» [9, с. 194]. Таким образом, дефиниции, подходящие для учебных пособий, выглядели бы так: «Вертлог – **механизм**, соединяющий ...» [7, с. 102], «Ротор – это **устройство** для ...» [10, с. 72], «Клинограф – **инструмент** по ...» [8, с. 4-356].

Для семантики терминов подгруппы «**сооружения**» («всякие значительные постройки» [5, с. 747]) наиболее характерными являются компоненты физического строения сооружения (так как именно сложная организация отличает термины этой подгруппы от подгруппы «оборудование и инструменты») и его функции. Это влияет на выбор авторами научных работ категориальной семы дефиниций: «буровые вышки – **конструкции** в форме ...» [8, с. 4-2], «скважина – горная **выработка круглого сечения**, сооружаемая для ...» [7, с. 88] или «газгольдеры – **сосуды большого объема**, предназначенные для ...» [7, с. 409].

Категориальная сема дефиниции терминов семантической группы «Предметы» представлена словами с высокой степенью абстракции, которые называют выделенные нами семантические подгруппы (вещество, оборудование, инструмент, сооружение и проч.) или другими гиперонимами в зависимости от принадлежности к данной семантической подгруппе (материал, сырьё, машина, механизм, конструкция и проч.). Использование гиперонимов более целесообразно при составлении учебных пособий, поскольку они отражают дополнительные компоненты значения терминов.

Категориальная сема дефиниции терминов семантической группы «**Процессы**» может быть выражена 1) родовым понятием («Сейсмическая разведка – разведка, основанная на ...» [7, с. 78]; 2) лексемой **процесс** или ее синонимами, например, **операция**, **процедура**: «Бурение – это дорогостоящая операция, целью которой ...» [10, с. 67]; 3) отглагольным существительным, имеющим общеупотребительное значение: применение, использование и проч.: «Компримирование газа – **увеличение** <...> температуры газа...» [11, с. 104]. Отглагольные существительные, которые обладают терминологическим значением (пробивание, сверление, разлом и др.), не

должны использоваться в формировании дефиниций, так как они затрудняют понимание иностранцами значения терминов.

Иностранцы могут распознать в тексте термины семантической группы «Процессы» по специфическим суффиксам: -нь(е), -ни(е), -ени(е), -ци(я), -аци(я), -изаци(я), -к, нулевой (например, разрыв, поток).

Базовый компонент значения терминов семантической группы «Свойства» обычно выражается либо лексемой **свойство** («качество, признак, составляющий отличительную особенность кого-чего-нибудь» [5, с. 704]), либо ее синонимом, например, **способность, качество, особенность** и другие. Например, проницаемость: 1) – свойство горной породы пропускать через себя нефть, воду и газ [12, с. 695]; 2) – способность пористых сред пропускать через себя жидкости или газы [6, с. 38]. Все существительные со значением свойства обладают абстрактным значением и «могут иметь следующую словообразовательную структуру: производную (вкус, цвет) и производную на -ость (твердость), -изна (белизна) и -ота (краснота)» [13, с. 27]. Знание суффиксов может помочь студентам отнести термин к данной семантической группе.

В синтаксической структуре дефиниции базовый компонент значения представляет собой имя существительное в именительном падеже, так же, как и субъект (номинация термина). Дефиниции терминов в учебных пособиях должны представлять собой одно предложение и иметь модель N1–N1 (имена существительные в именительном падеже).

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз подчеркнуть, что категориальная сема дефиниции может быть выражена разными лексемами в зависимости от принадлежности термина к семантической группе и от базового компонента значения, но она всегда может быть выражена гипонимом. Дефиниция должна соответствовать требованиям, иметь синтаксическую структуру N1–N1 и содержать основную информацию об отличии данного гипонима от других.

Литература

1. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожин; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котгорова, А. П. Сковородников. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006. 696 с.
2. Гринев-Гриневиц С. В. Введение в терминографию: Как просто и легко составить словарь. Учебное пособие. Изд. 3-е, доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 224 с.
3. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. 256 с.
4. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). Под ред. Г.А.Золотовой. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001. 720 с.
5. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН, Институт русского языка имени В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.

6. Катц Д. Л., Корнелл Д., Кобаяши Р., Поеттманн Ф. Х., Вери Дж.А., Еленбаас Дж.Р., Уайнауг Ч. Ф. Руководство по добыче, транспорту и переработке природного газа. Перевод с английского под общей редакцией кандидатов техн. наук Ю. П. Коротаева и Г. В. Пономарева. М.: Недра, 1965. 676 с.

7. Коршак А. А., Шаммазов А. М. Основы нефтегазового дела: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. Уфа.: ООО «ДизайнПолиграфСервис», 2005. 528 с.

8. Lyons W.C., Plisga G.J. Standard Handbook of Petroleum & Natural Gas Engineering. Second Edition. Elsevier Inc., USA, 2005. 1569 p.

9. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: «Аделант», 2013. 800 с.

10. Hilyard J.F. The Oil & Gas Industry: a Nontechnical Guide. Penn Well Corporation, Tulsa, Oklahoma, USA, 2012. 315 p.

11. Бобрицкий Н. В., Юфин В. А. Основы нефтяной и газовой промышленности: Учебник для техникумов. – М.: Недра, 1988. 200 с.

12. Кудинов В. И. Основы нефтегазового дела. Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований; Удмуртский университет, 2005. 720 с.

13. Жуковская Е. Е., Золотова Г. А., Леонова Э. Н., Мотина Е. И. Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. I-II курсы. Практическая грамматика. М.: Рус. яз., 1984. 336 с.

УДК 37.062.1

Александра Павловна Иванова,
канд. филол. наук, доцент
Раиса Владимировна Костицина,
ст. преподаватель
(Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена)
E-mail: ivanovaalex@mail.ru,
rkostitsina@mail.ru

Alexandra Pavlovna Ivanova, PhD of Sci.
Philol., Associate Professor
Raisa Vladimirovna Kostitsina,
Senior Lecturer
(Herzen State Pedagogical
University
of Russia)
E-mail: ivanovaalex@mail.ru,
rkostitsina@mail.ru

РОЛЬ КУРАТОРА В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

A SHARE OF THE CURATOR IN CREATING CONDITIONS FOR SUCCESSFUL SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS (FROM EXPERIENCE)

Статья посвящена опыту работы куратора академической группы и курса с иностранными учащимися с целью создания условий для успешной социокультурной адаптации студентов-иностранцев в России. В ней рассказывается о возможных трудностях иностранных студентов в условиях пребывания в неродной культуре, другой образовательной системе, новой языковой среде. В такой ситуации необходимую помощь студенты-иностранцы могут получить от куратора академической группы или курса. В статье подробно описаны цели и задачи деятельности куратора, методы, приёмы и формы работы.

ты с иностранными обучающимися. Приведены примеры методических проектов по четырём направлениям, соответствующим формату работы с иностранными студентами.

Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты, куратор, методические проекты, эффективность.

The article is devoted to an experience of the curator of academic group and course working with foreign students in order to create conditions for successful socio-cultural adaptation of foreign students in Russia. It describes the possible difficulties of foreign students being in non-native culture, another educational system and a new language environment. In such situation foreign students can get necessary help from the academic group or course curator. The article describes in details the goals and objectives of the curator, methods, techniques and forms of work with foreign students. Examples of methodical projects in four areas corresponding to the format of work with foreign students are presented.

Keywords: adaptation, foreign students, curator, methodical projects, efficiency.

Процесс академической адаптации иностранных студентов осложняется необходимостью приспособления к жизни в другой стране и оказывает значительное влияние на их успеваемость, самореализацию, в том числе на длительность пребывания в данном университете.

Студенты-иностранцы, приезжающие к нам из разных стран, так же, как и русские, сталкиваются с трудностями, связанными с переходом от обучения в школе к организованному по-другому процессу обучения в вузе. Остались позади уроки, ежедневное выполнение домашнего задания, забота и помощь классного руководителя, учителей-предметников, друзей-одноклассников. Обучающиеся попадают в незнакомый им мир, где преобладают лекционные формы, семинарские занятия, увеличивается роль самостоятельной работы, что требует от студента самоорганизации. При этом часто непонимание что делать и как делать сопровождается незнанием к кому обратиться за помощью. Непростой бывает адаптация и к новому коллективу. Иностранные студенты наряду с академической и социальной адаптацией сталкиваются с языковой и социокультурной адаптацией.

Приезжая в страну изучаемого языка и начиная обучение в российском вузе, иностранные студенты погружаются в новую и незнакомую для них языковую среду. Они вынуждены реализовывать микро- и макросоциальное взаимодействие на иностранном языке, от общения в академической группе, где есть студенты из других стран, с преподавателями, представителями деканата, международного отдела до общения за пределами университета (в магазине, банке, транспорте), решения бытовых вопросов посредством иностранного языка. Уровень владения русским языком часто оказывается недостаточно высоким, что затрудняет межкультурную коммуникацию, не позволяет воспринимать новый материал, что приводит к низкой успеваемости, ощущению дискомфорта, в крайних случаях – к нервному срыву и отъезду домой.

Иностранные студенты сталкиваются с новой для них системой образования, не знают своих прав и обязанностей, правил внутреннего распоряд-

ка университета, устава, не знакомы с инфраструктурой, что также затрудняет им процесс обучения.

Новой для иностранных студентов является и социокультурная среда города. Студент-иностранец – представитель своей культуры – не знаком с традиционными нравственными ценностями, национальными привычками, этикетными нормами, правилами поведения в российском социуме, что приводит к стремлению многих замкнуться, все свободное время проводить дома за компьютером или в общении со своими соотечественниками. На вопрос: «Что Вы делали на зимних каникулах?», чаще всего можно услышать ответ: «Был дома, спал...». В большинстве своём иностранные студенты с осторожностью относятся к самостоятельному посещению различных общественных мест, таких как музеи, театры, выставки, знакомы только с всемирно известными достопримечательностями и культурными ценностями Санкт-Петербурга. Также с трудом они завязывают дружеские отношения с представителями другой культуры.

При этом отмечается, что современный быстроменяющийся мир требует от студентов-иностранцев не только владения в совершенстве русским языком, но и умения налаживать деловые и культурные контакты. «Появился контингент обучаемых: для которых важной составляющей образования является приобщение к русской культуре, обогащение собственной личности и возможность международной коммуникации в различных сферах» [1, с. 307-309].

В такой ситуации необходимую помощь студенты-иностранцы могут получить от куратора академической группы или курса. Деятельность куратора имеет очень важное значение, является частью «спланированного комплекса мероприятий, при реализации которых создаются предпосылки для вовлечения иностранных студентов во взаимодействие с образовательной средой конкретного вуза» [2, с. 47].

Таким образом, роль куратора значительно возрастает и требует особого подхода к организации программы кураторской деятельности, особенно на первом курсе. В связи с этим продолжают совершенствоваться методы и приёмы, формы работы с иностранными обучающимися, позволяющие помочь им адаптироваться в новой для них образовательной и социокультурной средах, созданы и реализуются проекты, цель которых раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал каждого студента, помочь включиться в общую с русскими студентами студенческую жизнь университета, реализовать себя, участвуя в различных мероприятиях на уровне факультета, университета, города.

Задачи программы воспитательной деятельности куратора:

- осуществлять необходимую поддержку и помощь во всех бытовых, личных, учебных и т. д. вопросах;
- познакомить студентов с их правами и обязанностями, Уставом университета, правилами внутреннего распорядка, инфраструктурой и традициями университета;

- информировать об изменении в расписании и других возможных изменениях, связанных с учебной деятельностью, о прохождении различных мероприятий или экскурсий;

- создавать условия для выявления и поддержки талантливой молодёжи;

- активизировать включение студентов в общественную жизнь университета;

- способствовать развитию таких качеств личности, как самостоятельность, креативность, толерантность и гуманизм, навыки работы в коллективе, организаторские способности;

- формировать положительный имидж и толерантное отношение к русской истории, культуре и России в целом (через расширение культурного фона, знакомство с историей и архитектурой на уроках-экскурсиях по городу, пригородам, старинным русским городам (Псков, Пушкинские Горы, Новгород и др.), участие в традиционных русских праздниках на факультетах (Новый год, Масленица), посещение русских школ);

- способствовать повышению уровня коммуникативной культуры в студенческой среде посредством творческого взаимодействия;

- содействовать созданию тёплой атмосферы в группе, формированию коллектива;

- контролировать посещаемость и успеваемость студентов.

Результат продуманной (спланированной), целенаправленной и систематической работы, которая предполагает и создание специального образовательного маршрута [1, 2], учитывающего трудности, связанные с адаптацией, и включение проектной деятельности как в процесс обучения, так и во внеучебную деятельность [3], и организацию кураторской деятельности, позволяет добиться незначительного процента отчислений обучающихся как на первом курсе, так и на последующих, активного участия студентов во всех, предлагаемых им, видах деятельности.

Программу воспитательной деятельности куратора целесообразно рассчитывать на один учебный год, так как предполагается её дальнейшая корректировка в соответствии с уровнем и интересами группы. Программа реализуется с помощью групповых форм взаимодействия, таких как еженедельные встречи всей группы с куратором курса для решения внутрисовместных, организационных задач, обмена информацией, рефлексии деятельности группы, проведения опросов, и индивидуальных форм, таких как личные встречи, беседы. С целью осуществления межгруппового общения не только по горизонтали, но и по вертикали со студентами других курсов и факультетов используются такие формы работы, как проведение совместных праздников, фестивалей, встреч, семинаров, квестов, экскурсий, проводимых как самостоятельно, так и в рамках различных проектов воспитательной и научной

деятельности, например, участие в Межвузовской студенческой конференции «Студент – Исследователь – Учитель» в рамках СНО.

Большое внимание уделяется расширению информационного поля на тему Великой Отечественной войны и формированию у студентов-иностранцев позитивного образа России как страны – победителя фашизма и защитницы мира: проводятся беседы о войне, организуются встречи с жителями блокадного Ленинграда, а также посещение музеев истории города, обороны и блокады Ленинграда, Музея хлеба, выставок, посвящённых победе над фашизмом, проводятся экскурсии по местам боевой славы, по Дороге жизни. Интересной для всех участников частью является сбор материалов о Великой Отечественной войне (фотографий, наград, рассказов-воспоминаний и т. п.) путём проведения интервью с преподавателями своего факультета на тему «Что лично для Вас значит «День Победы»?». Заключительным этапом является традиционный концерт, который готовят студенты разных курсов и преподаватели к 9 Мая. Проводимая работа находит отклик в сердцах учащихся: каждый год заинтересованные студенты вместе с преподавателями участвуют в шествии Бессмертного полка.

Обобщая, можно констатировать, что работа кураторов академических групп проводится по четырём направлениям: помощь, информирование, организация и контроль, что помогает студентам легче преодолеть период адаптации, сократить его временные рамки. Критериями оценки качества проведения кураторской деятельности и ожидаемыми результатами работы является хорошая посещаемость и успеваемость иностранных студентов, активное их участие в различных проектах и мероприятиях на всех уровнях, снятие коммуникативных трудностей и установление дружеских межличностных контактов между студентами разных групп и национальностей, а также с преподавательским составом факультета, формирование сплоченного, дружного коллектива академической группы.

Программа воспитательной деятельности куратора академической группы гармонично вписывается в общий план воспитательной деятельности факультета в целом и относится к программно-методическому обеспечению. Приведём следующие примеры методических проектов по четырём направлениям, соответствующим формату работы с иностранными студентами: 1) информационный поток («Бюро экскурсий для иностранных студентов», «Навстречу России», «Будем помнить вместе», «Культура – кладёшь знаний», «Знакомьтесь – Петербург», «Культурное пространство Петербурга»); 2) профориентация («Декада русского языка», «Мы вместе», «Беседы о русском искусстве», «Лингвистический клуб «Teach@learn»); 3) «Творчество» («Театр: вся наша жизнь – игра», «Читаем по-русски, читаем, как русские», «Музыкальный клуб факультета РКИ», «Студия народной культуры»); 4) инновации и техническое творчество («Невозможное возможно», «Международная коммуникация в науке, культуре и образовании»).

Таким образом, роль работы куратора в социокультурной адаптации иностранных граждан к жизни в России, в формировании положительного

имиджа и толерантного отношения к русской истории, культуре и стране в целом через обучение, расширение научных знаний участников образовательного процесса и повышение профессионального уровня путём создания и внедрения большого количества программ для иностранных учащихся разного уровня и профиля очень велика.

Литература

1. Лаврова О. В. Социокультурная и языковая адаптация китайских студентов в РГПУ им. А. И. Герцена // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник научных статей XV Международной научно-практ. конф. СПб, Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 307 – 309.

2. Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Федотова Н. С. Учебно-профессиональная адаптация иностранных студентов в условиях образовательной среды российского университета. // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Ростов-на-Дону, 2012. № 3 (23). С. 41–56.

3. Вологова Т. С., Костицина Р. В. Проектная деятельность как фактор повышения качества подготовки студентов по русскому языку как иностранному. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 8. Ч. 1. С. 37–41.

УДК 378.016:811.161.1'243:37.02

Елена Викторовна Казакова,
канд. филол. наук, доцент
Ольга Сергеевна Ширяева,
канд. филол. наук
(Национальный исследовательский
Московский государственный
строительный университет)
E-mail: kaelvi2010@list.ru;
ossh_mountain@mail.ru

Helena Victorovna Kazakova,
PhD of Sci. Philology, Associate Professor
Olga Sergeevna Shiryaeva,
PhD of Sci. Philology.
(Moscow State University
of Civil Engineering National
Research University).
E-mail: kaelvi2010@list.ru;
ossh_mountain@mail.ru

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

CORPORATE CULTURE IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Авторы рассматривают вопрос о содержании понятия «корпоративная культура» с позиции межкультурной коммуникации, говорят о возможности использования текстов, расположенных на сайтах компаний и учреждений (в частности, университетов), в которых рассказывается об их истории, задачах, структуре, известных людях (ученых), в качестве основы для создания пособий по видам речевой деятельности. В статье обосновывается целесообразность использования такого рода текстов, так как они являются аутентичными и позволяют преподавателям русского языка как иностранного комментировать лингвострановедческие понятия на фоне анализа грамматических явлений, структуры общенаучного и публицистического текстов и одновременно формировать позитивное отношение к учебному заведению, в котором обучаются иностранные студенты, гордость за принадлежность к данному виду корпоративного сообщества.

Ключевые слова: русский как иностранный, корпоративная культура, языковая адаптация, социальная адаптация, аутентичный текст, адаптированный текст.

The authors consider content of the notion corporate culture from the point of view of cross-cultural communication, say about the possibility of using located at the websites of companies and establishments (in particular, universities) texts about its history, mission, structure, well-known people (scientists) as the base on which textbooks of types of speech activity are created. In the article expediency of using of this kind of texts is substantiated, because these texts are authentic and allow teachers of Russian as a foreign language to comment on culture-oriented linguistic notions against the background of analysis of grammar, of structure of general scientific and publicistic texts and at the same time to form a positive attitude toward educational institution where foreign students study at, pride in belonging to such type of corporate community.

Keywords: Russian as a foreign language, corporate culture, linguistic adaptation, social adaptation, authentic text, adapted text.

В философии адаптация рассматривается как социальное понятие, как вид взаимодействия человека и социума. Проблему социальной адаптации с точки зрения психологии рассматривали Л. С. Выготский, И. Н. Кон, С. В. Лурье, Т. Г. Стефаненко и другие учёные. В связи с наличием специфических этнических и психологических особенностей иностранным студентам, приезжающим на обучение в другие страны, необходимо осваивать новые виды деятельности и формы поведения, преодолевать различные социальные, психологические, религиозные барьеры, т. е. проходить социокультурную адаптацию.

В этой ситуации становится актуальной проблема межкультурного взаимодействия иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Студент погружается в непривычную для него социокультурную среду, в которой приходится искать новые ориентиры, знакомиться с несвойственными ему ранее нормами и ценностями, а также моделями поведения. Процесс адаптации – сложный процесс, формирующий способности иностранного студента развиваться не только в области коммуникативного общения, изучения методики познания иностранного языка, но и успешно взаимодействовать в формировании новых качеств личности, приобретении новых ценностей и многое др.

Социокультурную адаптацию иностранных студентов определяют, как процесс налаживания адекватного обмена рациональной и эмоциональной информацией с представителями принимающей стороны в ситуациях различных социальных контактов (например, отношения с российскими студентами, с преподавателями и т. д.). Иностранные студенты, обучающиеся в России, сталкиваются с необходимостью адаптироваться к организационной культуре вузов. Данное явление может быть названо понятием «социокультурная адаптация». Социокультурная адаптация представляет собой процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, мотивов, ценностей, образцов поведения, этикета и прочих культурных элементов. Контакт и взаимовлияние культур является сегодня актуальной социальной и социально-психологической проблемой.

Трудности адаптации к учебному процессу обусловлены недостаточной языковой подготовкой, отличием системы образования в России от системы образования на родине, особенностями организации учебного процесса, методами контроля знаний, наличием навыков самостоятельной работы. Во многом процесс адаптации иностранных студентов осложнен процессом изучения русского языка как иностранного. Языковой барьер является одним из основных факторов, не позволяющих им в полной мере осваивать окружающую их новую действительность.

Любой университет – это организация со своей миссией, стратегической перспективой, приоритетными направлениями развития, общими принципами корпоративного поведения, традициями и символикой. Согласно современному теоретическому подходу, организация, в частности вуз, приравнивается к культуре и как любая социальная группа имеет свои правила поведения, роли, ритуалы, героев, ценности. Культурологический подход в теории организации рассматривает и организацию, и ее членов как носителей единых ценностей и единых задач. Организационная культура является объединяющей силой. Для людей, имеющих одинаковые ценности, нормы поведения, нет необходимости указывать, как вести себя в той или иной ситуации. Главным результатом успешной работы по формированию и развитию корпоративной культуры любой организации и вуза в частности, исследователи считают приверженность ее членов этой организации (вузу). Приверженность определяется как отождествление человека со своей организацией (вузом), выражающееся в стремлении работать в ней и способствовать ее успеху. К ключевым составляющим приверженности относят интеграцию – объединение участников вокруг целей организации (вуза), вовлеченность – желание участника прилагать личные усилия, вносить свой вклад в достижение целей организации (вуза), а также лояльность – эмоциональную привязанность к своей организации (вузу), желание оставаться ее членом.

Одна из целей знакомства иностранных обучающихся с элементами корпоративной культуры учебного заведения – это формирование положительного образа вуза, что способствует лучшей адаптации студентов-иностранцев к социокультурной и образовательной среде вуза, успешной интеграции в нее, повышению мотивации к изучению русского языка, получению высшего образования именно в данном университете, осознание значимости выбранной профессии.

Каждый год, принимая на обучение иностранных студентов, вуз, как организационная структура, должен понимать, какие шаги он должен предпринимать, чтобы университет стал для этих студентов «родным домом», чтобы они осознавали достоинства и преимущества данного учебного заведения и полученного в перспективе образования, чтобы гордились принадлежностью к конкретному университетскому сообществу и становились частью его жизни.

Важность проблемы адаптации студентов-иностранцев в российских вузах определяется задачами их дальнейшего эффективного обучения как будущих специалистов. Успешная адаптация помогает быстро включиться в учебный процесс и способствует повышению качества подготовки студентов в вузе. Из этого следует, что для повышения конкурентоспособности российских вузов в сфере международного процесса обучения иностранных граждан необходима положительная динамика в социокультурной адаптации иностранных студентов, как в процессе обучения, так и в процессе жизнедеятельности.

Визитная карточка вуза – это его сайт, на страницах которого размещены сведения о структуре данного учебного заведения, об истории его создания, нормативно-правовых документах, необходимых для организации учебного процесса и научной деятельности, реализуемых образовательных программах высшего и дополнительного профессионального образования, достижениях и перспективах развития, проектах, организуемых вузом, или тех, в которых он принимает участие и т. д.

Тексты, представленные на сайте любого университета как вида организационной структуры, дают материал для осуществления социокультурной адаптации иностранных обучающихся. Они информативны, рассказывают о событиях и людях, имеющих прямое или опосредованное отношение к жизни самих иностранных обучающихся как членов этой корпоративной культуры.

Текст, являясь объектом деятельности, в частности чтения, имеет, по мнению исследователей, ряд особенностей. С одной стороны, в тексте заключена содержательная информация, которая интересна читающему, а с другой – он содержит лингвистический материал, совокупность языковых явлений различного уровня, подлежащих анализу.

К статьям сайта, характеризующим корпоративную культуру НИУ МГСУ, можно отнести, например, те, которые размещены в подразделе «История университета» в разделе «Университет», который находится на главной странице официального сайта университета. На странице данного подраздела и в дочерних разделах «Предшественники», «Становление и развитие», «Ректоры» рассказывается об основных этапах развития Московской строительной школы, о становлении и базовых принципах среднего и высшего строительного образования в России, об учебных учреждениях-предшественниках НИУ МГСУ, а также о руководителях университета с момента основания вуза по настоящее время. В дочернем разделе «Основоположники научных школ» дана информация о выдающихся ученых, талантливых инженерах в области строительства, стоявших у истоков создания факультетов и кафедр университета, об их научных разработках, методиках, инновационных проектах. В дочерних разделах «В годы войны» и «Послевоенный период» повествуется о жизни университета в годы Великой отечественной войны, его эвакуации, о преподавателях, студентах, сотрудниках, ушедших на фронт; о реорганизации вуза после войны, создании

новых специальностей, факультетов, кафедр, расширении контингента обучающихся, профессорско-преподавательского состава в связи со стремительным развитием строительной индустрии в нашей стране и необходимости подготовки квалифицированных инженеров-строителей. В последнем дочернем разделе «Символы и реликвии» представлены логотип НИУ МГСУ, его статут и руководство по использованию фирменного стиля вуза, гимн университета, знамя и академический знак (ромб), который вручается выпускникам.

Логотип – это неотъемлемая составляющая корпоративной культуры организации, один из отличительных признаков ее фирменного стиля. Графический образ и цвет логотипа несут информацию о сфере деятельности, целях, задачах любой организации. В начале 2017–2018 учебного года НИУ МГСУ презентовал свой новый логотип в виде контурного изображения литеры С, с которой начинаются такие ключевые для университета слова как «Строительство», «Созидание», «Студент», «Construction». Этот стилиобразующий элемент, выполненный в синем и белом цветах, используется в оформлении сайта вуза, системе его навигации, на визитных карточках, студенческих билетах, банковских картах, на значках, одежде и т. д. Все это вызывает интерес у иностранных обучающихся, так как они действительно хотят знать и историю, и современные достижения учебного заведения, в котором им предстоит провести 4–6 лет. Однако тексты, представленные на таких сайтах, ориентированы на русскоязычную аудиторию. Информация, данная в переводе, знакомит с подобными материалами в общих чертах. Вместе с тем возникают ситуации, когда иностранным студентам необходимо воспроизводить эту информацию на изучаемом (русском) языке.

Статьи, рассмотренные на страницах веб-сайта НИУ МГСУ, – это богатый аутентичный текстовый материал, который может являться основой создания учебных материалов для работы с иностранными обучающимися разного уровня подготовки. С одной стороны, данные тексты знакомят студентов-иностранцев с историей университета, его традициями, элементами корпоративной культуры, с другой стороны, учат анализировать текст с точки зрения лексического и грамматического наполнения, использовать его в процессе составления собственных текстов.

В то же время, подобные тексты, являясь аутентичными, не могут быть использованы в учебном процессе особенно на начальном этапе обучения без определенной степени языковой адаптации. Большинство отечественных и зарубежных методистов (А. А. Вейзе, Е. В. Носонович, Г. Уилдоусон) придерживаются точки зрения, что при адаптации текста следует исходить из уровня владения обучающимися иностранным языком.

Различают количественный и качественный методы адаптации текста. Под количественным методом понимают удаление и сокращение несущественных второстепенных предложений или словосочетаний в тексте так, чтобы основная идея текста стала более понятной. Качественная адаптация предполагает преобразование текста на лексическом, синтаксическом и грамматическом уровнях.

Таким образом, учитывая такие факторы, как лексический запас студентов и уровень владения русским языком как иностранным, синонимические и гипонимические связи, частотность употребления, степень освоения падежной системы, можно находить лексические единицы и конструкции, подходящие для лингвистической и нелингвистической адаптации текста. В конечном итоге качество адаптированного текста способствует более продуктивному восприятию и пониманию его содержания иностранными студентами с целью дальнейшего воспроизведения.

Литература

1. URL: <http://mgsu.ru/> (дата обращения 14.04.2018).
2. Марюкова Л. А. Адаптация иностранных студентов в российском вузе // Научный Вестник МГТУГА, серия «Международная деятельность вузов». № 116 (6). М.: МГТУГА, 2007. С. 119-124.
3. Погукаева А. В., Коберник Л. Н., Омелянчук Е. Л. Адаптация иностранных студентов в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24651> (дата обращения: 03.04.2018).
5. Тихонова Е. Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // Регинология. 2010. № 2. URL: <https://regionsar.ru/en/node/507> (дата обращения: 10.04.2018).
6. Ибрагимов Д. М. Формирование социальной адаптации иностранных студентов в Российском вузе // Межкультурная коммуникация в современном мире: материалы II межвуз. науч.-практ. конф. иностранных студентов / под ред. Ю. А. Шурыгиной. Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. С. 52-56.

УДК 811.161.1

Юлия Михайловна Калинина,
канд. филол. наук, преподаватель
Иван Алексеевич Пугачёв, д-р пед. наук,
профессор
(Российский университет дружбы народов)
E-mail: kaf-rus@yandex.ru

Julia Mikhailovna Kalinina, PhD of
Sci. Ph Lecturer
Ivan Alekseevich Pugachev, Dr. of
Sci.Pd. Professor
(Peoples' Friendship University of Russia))
E-mail: kaf-rus@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КВЕСТА «СОКРОВИЩА РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА II СЕРТИФИКАЦИОННОМ УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РКИ

USING OF THE EDUCATIONAL QUEST «TREASURES OF RUSSIAN FOLKLORE» FOR FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE SECOND LEVEL OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Статья посвящена использованию интерактивного образовательного квеста «Сокровища русского фольклора», разработанного в Российском университете дружбы народов для совершенствования коммуникативных компетенций иностранных обучаю-

щихся в рамках II сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным. Квест может быть использован как на занятии по РКИ, так и на внеаудиторном мероприятии.

Ключевые слова: интерактивное образование, квест, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, II сертификационный уровень владения РКИ, внеаудиторная работа.

The article is devoted to the using of the interactive educational quest «Treasures of Russian Folklore» developed at the Peoples Friendship University of Russia to improve the communicative competence of foreign students at the II certification level of general knowledge of Russian as a foreign language. Quest can be used both in class on RFLs, and at an out-of-audience event.

Keywords: interactive education, quest, communicative competence, Russian as a foreign language, II certification level of Russian as a foreign language, extracurricular work.

Как известно, интерактивное обучение – это «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [1, с. 107]. Такой вид учебной деятельности, не умаляя роли педагога в образовательном процессе, дает обучающимся возможность проявить самостоятельность при работе с учебной литературой, выбрать удобный для себя формат изучения конкретной предметной области.

При обучении иностранных студентов, изучающих русский язык на II сертификационном уровне, важным аспектом учебной деятельности является приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка. Несомненно, что базовые знания по истории и культуре России иностранцы получили ранее, еще на этапе довузовской подготовки, однако в рамках обучения в университете минимальный круг культурологических знаний о стране, в которой живут и обучаются иностранцы, даже у студентов нефилологических специальностей должен быть расширен и пополнен. Это подтверждается и требованиями «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному (Второй уровень. Общее владение)» [2]. Согласно нормативному документу, иностранец должен уметь реализовывать свои коммуникативные намерения в рамках тем социально-культурного характера и общегуманистической проблематики, к которым, в частности, относятся темы «Человек и искусство», «Духовное развитие человечества». Именно для знакомства иностранных студентов I курса филологического факультета и 1–2 курсов нефилологических специальностей коллективом сотрудников Российского университета дружбы народов был разработан электронный образовательный квест «Сокровища русского фольклора», способствующий приобщению иностранцев к многогранной культуре России и отвечающий требованиям современной педагогической парадигмы: инновационность, интерактивность, информативность, результативность. Кроме того, задания квеста построены таким образом, что, давая ответ на заданный вопрос, студент должен аргументировать свою точку зре-

ния, сослаться на конкретный фольклорный материал, уметь вербально доказать приоритетность своего ответа. Игровая форма позволяет преподавателю русского языка как иностранного при использовании данного квеста в ненавязчивой форме давать студентам дополнительную информацию, касающуюся культуры России, а также формировать и развивать коммуникативную компетенцию иностранцев на занятиях по РКИ и во внеурочной деятельности.

Согласно определению информационного ресурса Википедия, в переводе с английского квест (quest), или приключенческая игра (англ. adventure game) – «один из основных жанров компьютерных игр, представляющий собой интерактивную историю с главным героем, управляемым игроком. Важнейшими элементами игры в жанре квеста являются собственно повествование и исследование мира, а ключевую роль в игровом процессе играют решение головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий» [3].

Главной особенностью применения квеста в приобщении к русской культуре является его эффективность в развитии критического мышления, умения сравнивать, анализировать, классифицировать обучающую информацию. Иностранные студенты на занятии в процессе использования квеста более мотивированы, так как интерактивные задания наиболее интересны и полезны, что повышает эффективность познавательной стороны образовательного процесса.

Задания квеста студент, владеющий РКИ на II сертификационном уровне, может выполнять индивидуально, однако групповая форма участия является более предпочтительной, поскольку совместная деятельность позволяет получать новые знания наравне с развитием коммуникативных умений: слушать и слышать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, дискутировать и тем самым вырабатывать совместные решения.

Структура интерактивного обучающего квеста «Сокровища русского фольклора» включает в себя следующие компоненты:

- 1) введение (изложение темы);
- 2) формулировку задания;
- 3) распределение ролей;
- 4) описание процесса работы;
- 5) руководство к действиям;
- 7) заключение (суммирование познавательных навыков, акцентирование возможности их применения в других областях).

Квест был создан с помощью современного авторского инструмента Articulate Storyline, который позволяет использовать весь спектр мультимедиа: flash анимация, аудио и видео, гиперссылки на ресурсы сети Интернет и их встраивание в средство обучения, а триггеры программы дают возможность программирования любых действий и взаимодействий объектов как самостоятельно, так и с пользователем средства обучения.

Отличительными чертами разработанного образовательного квеста «Сокровища русского фольклора» являются:

– включение в контент игры метапредметных вопросов, активизирующих у студентов способность мыслить и принимать решения на основании языкового материала;

– содержание квеста, включающее основные жанры русского устного народного творчества (сказки, былины, пословицы и поговорки), а также информацию о русских приметах, обычаях и традициях, национальном костюме, традиционных напитках и еде;

– наличие более 50 красочных слайдов, связанных единым сюжетом;

– различные сюжетные линии, позволяющие несколько раз проходить квест и при этом получать разные задания.

Приступая к выполнению квеста, студенты выбирают себе героя, который будет проходить испытания, а затем знакомятся с заданиями.

Задания, включенные в образовательный квест, различны по тематике. Так, контент квеста содержит следующие разделы:

- Русские народные сказки.
- Русские загадки.
- Русские традиции и обряды.

Кроме того, в каждом разделе участнику необходимо выбрать одну категорию из трех предложенных, поэтому, как уже упоминалось выше, даже повторное прохождение квеста для студента не будет скучным.

Как и в любой другой компьютерной игре подобного жанра, в нашем квесте успешное выполнение заданий позволяет обучающемуся переводить своего героя с одного уровня на другой. Однако интерактивное электронное средство служит не только для развлечения студентов, но и для повышения уровня их развития, поэтому перед тем, как выполнить задание, иностранец может прочитать соответствующую информацию – тексты сказок, справочные материалы (ссылки на необходимый материал представлены на соответствующих страницах квеста).



Принимая участие в квесте, иностранные студенты погружаются в атмосферу непрерывного языкового взаимодействия. Им приходится решать ряд проблемных задач, связанных с посещением новых мест, готовностью работать с различными источниками информации (видео, диалоги, тексты сказок и др.).

Воспитательный характер данного квеста заключается в развитии интереса к русскому языку с культурологической стороны, к культуре и традициям России в целом. Квест формирует познавательную активность, расширяет общеобразовательный кругозор студентов, приобщает их к духовным, национальным и общечеловеческим ценностям, развивает коммуникативную, социальную и культурную компетенции личности.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
2. Иванова Т. А. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М., СПб: «Златоуст», 1999. 40 с.
3. Квест. URL: <http://qps.ru/0Z3kU> (дата обращения: 15.04.2018).

УДК 81: 821.161.1

Лариса Николаевна Каминская,
канд. филол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
университет)
E-mail: larkam@mail.ru

Larisa Nikolajevna Kaminskaia, PhD,
Associate Professor
(Saint Petersburg State
University)
E-mail: larkam@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ АБИТУРИЕНТОВ

ABOUT THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ENTRANTS

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных компетенций выпускников общеобразовательных школ. Репрезентативный материал (сочинения-рассуждения участников Единого государственного экзамена в Санкт-Петербурге за последние пять лет) даёт основания судить об уровне освоения коммуникативно-этических норм и мировоззренческой зрелости абитуриентов вузов. Проведенный анализ выявляет типичные ошибки и недочёты в овладении коммуникативными компетенциями и позволяет выработать рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, русский язык, коммуникативные и этические нормы речи.

The article deals with the peculiarities of formation of communicative competence of graduates of comprehensive schools. Representative material (compositions of participants of standardized State examination in Saint Petersburg for the last five years) gives reasonable grounds to judge, in particular, about the level of acquisition of communicative and ethical norms and ideological maturity of university entrants. The analysis done in the article shows typical mistakes and limitations in mastering of communicative competence and develop recommendations for their elimination.

Keywords: communicative competence, Russian language, communicative and ethical norms of speech.

Современное общество предъявляет всё больше требований к формированию разносторонней личности, способной осуществлять эффективную коммуникацию во всех сферах деятельности. Поэтому формирование коммуникативных навыков является важнейшей задачей обучения и формирования гармоничной, компетентной личности. Успешность обучения в высшей школе вне зависимости от специализации во многом определяется уровнем развития коммуникативных способностей учащихся. Этим обстоятельством определяются современные требования к курсу родного языка в школе, который представляет собой дисциплину метапредметного уровня, обеспечивающую результативность всего учебного процесса [1, с. 21].

Государственная итоговая аттестация становится важнейшим этапом в процессе обучения, аккумулирующим положительный жизненный опыт выпускника средней школы, показателем его зрелости. В данном контексте Единый государственный экзамен по русскому языку следует рассматривать как некий рубеж, завершающий процесс обучения в средней общеобразова-

тельной школе, и в то же время открывающий перспективы дальнейшего роста и развития [2, с. 31]. Являясь завершающим этапом процесса обучения в средней школе, Единый государственный экзамен по русскому языку проверяет целый комплекс умений и навыков, а также владение основными компетенциями: овладение участниками экзамена нормами современного русского языка; понимание экзаменуемыми смысловой, логической, типологической, языковой структуры текстов; диагностирует сформированность комплекса умений по созданию собственного текста.

Именно поэтому анализ результатов Единого государственного экзамена по русскому языку даёт возможность репрезентативно представить степень успешности в усвоении выпускниками тех или иных компетенций, выявить дефекты в их освоении, а также даёт основания судить об уровне освоения коммуникативно-этических норм и о мировоззренческой зрелости абитуриентов вузов.

Анализ работ выпускников, сочинений-рассуждений по представленному тексту, приобретает в этой связи особое значение. Именно эта часть экзаменационной работы позволяет проверить уровень сформированности разнообразных речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции обучающихся: адекватно воспринимать информацию, развивать мысль автора, аргументировать свою позицию, последовательно и связно излагать свою мысль, выбирать нужные для данного случая стиль и тип речи, отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи, соблюдать письменные нормы речи [1].

Сочинение-рассуждение на основе представленного текста – это всегда диалог, диалог с автором, с педагогами, читающими и проверяющими сочинение. Именно в этом диалоге раскрывается в полной мере степень владения экзаменуемым коммуникативными компетенциями. Выпускнику важно уметь строить своё письменное высказывание, понимать авторский текст и адекватно на него реагировать, убедительно отстаивать собственную позицию, соблюдая при этом речевые, этические нормы, проявляя свою мировоззренческую зрелость.

На протяжении последнего десятилетия нами проводится тщательный анализ результатов Единого государственного экзамена по русскому языку в Санкт-Петербурге, в частности, мониторинг качества выполнения задания открытого типа с развёрнутым ответом, определяющего уровень сформированности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций учащихся [3].

Результаты выполнения этого задания позволяют судить как о состоянии практической грамотности участников экзамена, навыках оформления высказывания в соответствии с грамматическими и речевыми нормами [3, с. 28-30], так и об уровне усвоения коммуникативно-этических норм современного русского литературного языка. Анализ выполнения задания с развёрнутым ответом группами участников ЕГЭ с разным уровнем подго-

товки показывает, насколько сильно различается усвоение коммуникативных компетенций данными категориями выпускников.

Так, в группе участников экзамена, набравших от 24 до 60 баллов за всю работу, средний процент выполнения всего задания второй части (сочинение-рассуждение по исходному тексту) составляет 24,7 %, в то время как в группе от 61 до 100 баллов средний процент составил 90,20 %.

Средний процент выполнения задания по всем критериям участниками экзамена, входящими в первую группу и набравшими меньше минимального порога, за всю работу составляет 2,46 %, что свидетельствует о том, что экзаменуемые, включённые в данную группу, не владеют основными коммуникативными и лингвистическими компетенциями.

Анализ работ (в статье использованы материалы открытого варианта КИМ) показал, что у участников экзамена, отнесённых к первой группе, лишь частично сформированы элементы коммуникативной, языковой и лингвистической компетенций.

В данной группе экзаменуемых только 1,64 % смогли сформулировать проблему исходного текста. Таким образом, 98,36 % участников из этой группы либо не сформулировали проблему, либо сформулировали неверно. В соответствии с критериями такая работа оценивается 0 баллов по первым четырём критериям (К1–К4).

Экзаменуемые получали 0 баллов по всем критериям, поскольку не выполняли задание, ограничиваясь несколькими предложениями (менее 70 слов). Приведём примеры (в цитатах из сочинений сохранены ошибки участников экзамена).

«Думаю, многие люди задавались вопросом что их ждёт впереди. Автор затрагивает эту тему в своём рассказе, а я не смог пройти мимо такой актуальной темы. В тексте много раз возникает эта тема». «Во время Великой Отечественной войны жилось тяжело. Каждый мальчик хотел как можно раньше отдать долг родине. Дети очень рано выросли и хотели пополнить ряды красной армии. Да они искренне хотели чтобы их судьба была суровой. Они сами избирали её, мечтали об армии, авиации и флоте. Время... Как же быстро оно идёт. Ведь совсем не давно были те дня когда мы радостно и беззаботно бегали по лужам, и радовались жизни». «Тема рассказа написанная автором Васильевым Борисом Львовичем написанная на тему поколений тех времён, о их детской жизни как проходило во время войны. Детство проходило очень быстро но, запомнилось на всю оставшуюся жизнь. Согласна с автором в том что мы новое поколение можем спать спокойно и совершенно с уверенностью знать что мы под защитой». «Жизнь – только одна, этот шанс даётся только при рождении и только один раз. Нужно жить так, чтобы потом не было вины в чём либо совершённом. Жизнь это прекрасный момент, с самого рождения, нам родители учат жить, открывают глаза на многое, обучают нас, любят. И всё чему нас научили родители мы передаём своим детям. Самый сложный период жизнь – это учёба. В школе нас тоже учат жить, обучают всему новому. Приведём пример

из данного рассказа Б. Л. Васильева. Автор показывает, что Герой рассказывает о прошлом, о его жизни. Вывод: я с героем полностью согласен».

Приведённые выше сочинения участников экзамена свидетельствуют о неудовлетворительном уровне подготовки. Экзаменуемые не усвоили основные коммуникативные умения и навыки: не умеют формулировать проблему, поставленную автором текста, определять позицию автора по отношению к этой проблеме, комментировать поставленную проблему, а также аргументированно выразить свою точку зрения. Экзаменуемые не владеют навыками практической грамотности. Кроме того, ограниченность кругозора и низкая эрудированность не дали участникам экзамена возможности адекватно выразить своё отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, что свидетельствует об их низкой культурной компетенции.

Средний процент выполнения задания по всем критериям участниками экзамена, входящими в третью группу и набравшими соответственно от 81 до 100 баллов, за всю работу составляет 99,12 %. Участники, входящие в группу с отличным уровнем подготовки, продемонстрировали высокий уровень сформированности коммуникативной, лингвистической, языковой, а также культурологической компетенций.

Для данной группы характерно практически стопроцентное выполнение задания по критерию К1 (99,97 %), что определяет успешность выполнения задания с развёрнутым ответом по всем критериям. Экзаменуемые группы с отличным уровнем подготовки верно формулируют проблему; дают комментарий с опорой на прочитанный текст; приводят два аргумента, один из которых является литературным.

По критерию К11 (соблюдение этических норм) процент выполнения задания составил 100 %, что свидетельствует об усвоении, по крайней мере формальном, этических норм русского языка и речи.

Статистические данные свидетельствуют о том, что экзаменуемые данной группы демонстрируют умение интерпретировать и анализировать текст, создавать собственное письменное высказывание, развивать высказанную мысль, аргументировать свою точку зрения. При этом экзаменуемые свободно оперируют аргументами, используя свой читательский опыт, знания художественной литературы, произведений отечественной и зарубежной классики. Значительно расширилась аргументная база – диапазон произведений, привлекаемых выпускниками для подтверждения своей точки зрения. Если в предыдущие годы список произведений, привлекаемых экзаменуемыми для аргументации своей точки зрения, ограничивался десятком художественных произведений из школьной программы, то сейчас он практически безграничен. Приведём примеры успешного выполнения задания с развёрнутым ответом.

«Как война влияет на судьбы людей? Именно на этот вопрос в своём произведении отвечает выдающийся русский писатель Б. Л. Васильев.

Раскрывая данную проблему, писатель делится своими воспоминаниями из довоенного детства. Он повествует о школьной жизни класса, из со-

рока пяти человек которого «до седых волос дожило» лишь девятнадцать. Писатель задаёт вопрос, ответ на который очевиден: «Ведь никто не хотел умирать, правда?» Мальчишки уже «давно отошли в вечность, так и не успев повзрослеть». Из них в живых осталось лишь четверо. А сам писатель, хоть и смог выжить, ночью всё чаще слышит «всхлипы собственного сердца, которое уже устало болеть».

Таким образом, позиция Б. Л. Васильева ясна. Он считает, что война разрушительна и беспощадна. Она губит судьбы людей и оставляет неизгладимый след в их душах, заставляя мучиться от печали и боли сердечной утраты».

«Я полностью разделяю мнение писателя. Каждая война несёт разрушительные последствия. Она никогда не проходит бесследно. Война разрушает семьи, губит судьбы и навсегда оставляет след не только в истории, но и в душе каждого человека.

С проблемой разрушительного влияния войны можно встретиться во многих произведениях зарубежной и отечественной литературы. Так, в стихотворении «Враги сожгли родную хату...» М. Исаковский описывает возвращение солдата с войны. Его дом сожгли, семью сгубили. Всю его жизнь сгубили, он растерян и не знает, что делать дальше («Куда теперь идти солдату, кому нести печаль свою?»). Солдат подавлен собственным горем, которое принесла ему война («И пил солдат из медной кружки вино с печалью пополам...»). Война не прошла бесследно, она разрушила семью, сломала жизнь».

Участники экзамена, входящие в третью группу (набравшие от 81 до 100 баллов за всю работу), максимально успешно справились с заданием повышенного уровня сложности, что свидетельствует о высоком уровне сформированности целого комплекса разнообразных речевых умений и навыков, об усвоении основных лингвистических, языковедческих и коммуникативных компетенций.

Таким образом, именно дифференцированный подход к обучению русскому языку в общеобразовательной школе, направленный на своевременное диагностирование, выявление и предупреждение возможных ошибок, вызванных недостаточной сформированностью коммуникативных навыков и умений, станет залогом успешного обучения в высшей школе.

Литература

1. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку. Москва, 2017. URL: <http://fipi.ru>

2. Каминская Л. Н., Холодова Е. П. Результаты Единого государственного экзамена по русскому языку в аспекте преемственности «школа – вуз» // Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин: материалы докладов и сообщений XX международной научно-методической конференции. СПб.: ФГБОУ ВПО «СПГУТД», 2015. 397 с.

3. Каминская Л. Н., Белокурова С. П. Результаты единого государственного экзамена по русскому языку в 2017 году в Санкт-Петербурге: Аналитический отчет предметной комиссии. СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2017. 43 с.

УДК 372.811.161.1'243

Наталья Григорьевна Карапетыан,

доцент

Черненко Наталья Михайлова,

доцент

(Российский университет дружбы народов)

E-mail: tajfa2005@yandex.ru,

nataly-chernenk@yandex.ru

Natalia Grigorievna Karapetyan

Associate Professor

Chernenko Natalia Mikhailovna

Associate Professor

(Российский университет дружбы народов)

E-mail: tajfa2005@yandex.ru,

nataly-chernenk@yandex.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СТРОИТЕЛЬСТВО», «АРХИТЕКТУРА»)

THE METHOD OF PROJECTS IN THE PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL ACTIVITIES (SPECIALTY «CONSTRUCTION», «ARCHITECTURE»)

В статье рассматриваются возможности использования метода проектов в практике преподавания курса русского языка как иностранного в профессиональной деятельности для специальностей «Строительство», «Архитектура». Авторы делятся опытом по разработке тематического учебного проекта, предлагают методические рекомендации по его реализации в учебном процессе: обоснование выбора темы и формы проекта, определение целей и практических задач, решаемых в ходе проекта. Определяются этапы деятельности студентов, а также источники получения информации и способы презентации полученных результатов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально-ориентированное обучение, метод проектов, профессиональная деятельность, коммуникативная компетенция.

The article discusses the possibility of using the method of projects in the practice of teaching Russian as a foreign language course in professional activities for the specialties of «Construction», «Architecture». The authors share their experience in the development of a thematic educational project, offer methodological recommendations for its implementation in the educational process: justification of the choice of the theme and form of the project, the definition of goals and practical tasks to be solved during the project. The article defines the stages of students' activity, as well as the sources of information and methods of presentation of the results.

Keywords: Russian as a foreign language, professionally-oriented training, the method of projects, professional activity, communicative competence.

Принцип профессиональной направленности обучения является одним из важнейших в разработке программы языковой подготовки иностранных специалистов нефилологических специальностей. В соответствии с требова-

ниями Государственного образовательного стандарта ФГОС ВПО-03 на кафедре русского языка Инженерной академии РУДН разработана специальная учебная программа, учебно-методический комплекс дисциплины «Русский язык в профессиональной деятельности для специальностей «Архитектура» и «Строительство», который включает учебные пособия, контрольно-измерительные материалы, а также компьютерный курс в системе ТУИС.

Опыт преподавания данной дисциплины показывает, что в целях повышения мотивации студентов, для которых русский язык является инструментом получения профессии, требуется максимальное приближение учебного материала к их профессиональным коммуникативным потребностям, реализуемым в естественных ситуациях общения. Формирование и развитие профессиональных навыков наиболее эффективно осуществляется при условии «широкого использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой [1, с. 111].

Исходя из того, что современные условия деятельности любого специалиста требуют умений аналитически мыслить, анализировать, обобщать факты, сегодня в системе высшего образования не обойтись без таких форм работы, которые обеспечивают развитие у студентов интереса к познавательной деятельности, умений ориентироваться в информационном пространстве, планировать свою учебную и профессиональную деятельность, работать в команде. Одной из таких форм организации работы студентов, по нашему мнению, является проектная деятельность.

В данной статье мы рассмотрим методические возможности использования метода проектов в практике преподавания курса русского языка в профессиональной сфере для строителей и архитекторов.

Проектное обучение успешно используется в преподавании иностранных языков еще с 20-х годов прошлого столетия. Американские педагоги Дж. Дьюи и В. Х. Хилпатрик предложили организовывать процесс обучения на основе личной заинтересованности учащихся, предлагая им ситуации проблемного характера, которую обучаемые должны самостоятельно исследовать и прийти к реальному практическому результату. Ученые – методисты преподавания иностранных языков и, в частности, Е.С. Полат рассматривают проектное обучение как образовательную технологию, интегральный компонент учебного процесса, который предусматривает выполнение ряда задач практического характера, позволяет студентам приобрести необходимые профессиональные компетенции [2, с. 41].

Анализ научной литературы показывает, что в последние годы данный метод обучения получает все более активное распространение в обучении русскому языку как иностранному, что напрямую связано с изменением способов организации учебно-познавательной деятельности студентов и с возможностями использования современных технических и компьютер-

ных средств. В исследованиях отечественных русистов Е. В. Казаковой, Е. П. Пустошило, Е. А. Тюриной, О. В. Миловидовой рассматриваются лингвометодические проблемы применения технологий проектного обучения на разных этапах преподавания РКИ [3, 4, 5, 6].

Курс русского языка в профессиональной деятельности для строителей и архитекторов как дисциплина по выбору предлагается студентам 3 курса и предполагает 144 учебных часа, из которых 72 часа отводится на самостоятельную работу. В структуре общей программы профессионально ориентированного обучения иностранных бакалавров Инженерной академии данный курс представляет собой продвинутый этап обучения, когда у учащихся уже сформирован II уровень владения русским языком (профессиональный модуль). Это обстоятельство, а также наличие достаточного количества часов для самостоятельной работы, позволяет включить в программу курса в рамках темы «Актуальные проблемы современного градостроительства и архитектуры» разработку двух учебных проектов:

1. Архитектурные памятники столицы.
2. Современная архитектура Москвы: оригинальные здания.

Методическая составляющая работы над данными проектами определяется личностно-ориентированным подходом преподавания, когда студент является основным субъектом процесса обучения не только благодаря его индивидуальным характеристикам, но и личной ответственности за достигнутые результаты. Если тематику проектов предлагают сами студенты в зависимости от профессиональных интересов, работа становится увлекательным, осмысленным учебным процессом и настоящим языковым творчеством.

Прежде чем планировать работу по реализации учебного проекта, исходя из поставленных целей и практических задач, необходимо определить с характеристикой и структурой метода, доминирующего в проекте. По известной в методике преподавания типологии проектов выделяются: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные [2, с. 9-10]. Наши учебные проекты представляют собой «смешанные» формы, в которых сочетаются информационные, исследовательские и практико-ориентированные методы организации работы. Сбор информации и исследование поставленных проблем обязательно требуют подготовки речевого продукта, то есть сообщения, которое сопровождается презентацией. Результатом проекта является заключительное мероприятие: круглый стол, открытая дискуссия или конкурс сообщений – презентаций, на которые приглашаются студенты всех учебных групп данной специальности.

Эффективность реализации учебного проекта зависит от тщательного планирования, четко поставленных целей и конкретных задач на каждом этапе работы, хорошо продуманной системы подготовительных заданий.

Определение темы, проблем и целей коллективной творческой работы обсуждается всеми студентами, каждый может высказать предложения и аргументировать свою точку зрения. Следует заметить, что курс русского язы-

ка в профессиональной деятельности является логическим продолжением аспекта обучения дискуссии, поэтому учащиеся обладают необходимыми навыками подобных форм общения. Так, учебный проект на тему «Современная архитектура Москвы: оригинальные здания» ставит целью подготовить «видеокolleкцию» сообщений-презентаций об архитектурном облике зданий современной архитектуры, а также решить важные профессиональные проблемы:

1. Что определяет современную архитектуру зданий столицы?
2. Сочетается ли традиционная архитектура старых зданий Москвы с современными сооружениями?
3. Как меняется лицо города в его историческом развитии?
4. Нарушают ли современные здания исторический облик Москвы?».
5. Как нужно строить, чтобы сохранить неповторимость каждого города Земли?

После обсуждения структуры проекта и составления примерного плана проводится подготовительная языковая и речевая работа. Этот этап очень важен для организации дальнейшей самостоятельной работы. Студентам предлагается текст, который содержит основную информацию темы на необходимом языковом материале.

Текст «Современная архитектура Москвы: оригинальные здания» начинается общим фрагментом об особенностях архитектуры большого старинного города:

Каждый город планеты имеет свои отличительные черты, выделяющие его среди остальных мегаполисов мира. Общая картина городского пейзажа складывается из множества зданий, улиц, клубов, скверов, переулков и проспектов. Но в каждом городе можно отыскать сооружения, которые обращают на себя внимание. В Москве тоже есть здания с необычным архитектурным решением. Некоторые из них были построены давно и имеют длинную историю, они стали архитектурными достопримечательностями столицы. Но есть и новые здания, которые выделяются среди массово появившихся в столице за последние несколько лет жилых комплексов и торгово-развлекательных центров. Причины появления таких архитектурных шедевров разные, но в результате в московском пейзаже всегда появляется оригинальный элемент, привлекающий внимание как обычных горожан, так и специалистов [7].

Далее рассматриваются наиболее оригинальные здания современной архитектуры, которые построены в Москве в последние годы: комплекс московского международного делового центра «Москва-Сити», здание торгово-офисного центра «Китеж», построенный в стиле конструктивизма «дом – ребус» на московской улице Верхняя Масловка, «дом-яйцо» на улице Машкова и др.

Работа с текстом ориентирована на презентацию необходимого языкового материала и предкоммуникативную тренировку. Речевые задания

к тексту касаются формулировки актуальных для современных архитекторов столицы проблем, подтверждения или опровержения основных положений автора проекта и аргументации собственной точки зрения. Студентам также предлагается образец текста об архитектурном облике здания, составляется план, по которому необходимо составить собственное сообщение.

В рамках подготовительной работы, предшествующей представлению проекта, предлагается также просмотр видеосюжетов об одном из современных сооружений Москвы. В качестве заданий к видеосюжету «Интересные факты о «Москва-Сити» (https://youtu.be/wwBLRkq_FGM) необходимо сформулировать и записать наиболее важную информацию об истории создания и архитектурных особенностях сооружения.

Важным этапом проектной деятельности является определение индивидуальных тем сообщений и сбор информации: умение найти в учебных пособиях, профессиональных журналах и на электронных сайтах необходимые статьи, прочитать и выбрать нужные сведения в соответствии с планом. Составленные студентами тексты предъявляются для обсуждения участникам группы и преподавателю: анализируются логичность его изложения, информативность, аргументированность приведенными фактами, исправляются языковые и речевые ошибки. Как правило, такая обработка составленных студентами текстов сообщений проводится многократно. Проверенный текстовый материал необходимо разделить на отдельные смысловые части, к которым будут подбираться картинки, оформленные в виде слайдов.

Подготовка презентации в программе PowerPoint – следующая важная часть разработки учебного проекта. Основная задача презентации – перевести сообщение в визуальные образы, которые воспринимаются и запоминаются гораздо лучше, чем обычный текст. И здесь опять требуется работа с текстом: каждый кадр должен сопровождаться тезисом или кратким комментарием к сообщению.

После того, как презентация готова, участники проекта должны обязательно подготовиться к выступлению: отработать фонетику и интонацию, обратить внимание на правильность и темп речи. Эта работа проводится под руководством преподавателя.

Кульминационным этапом работы является демонстрация результатов индивидуальной и коллективной деятельности. В нашей практике это несколько мероприятий:

1. Круглый стол на дискуссионные темы: «*Плюсы и минусы современной архитектуры Москвы*» или «*Современная архитектура не имеет никакой градостроительной ценности*»

2. Конкурс презентаций «*Современные здания столицы*» (для студентов – архитекторов и строителей 1 курса в рамках реализации внеаудиторной комплексной программы по адаптации студентов к жизни в мегаполисе).

Представленная в статье система работы по использованию метода проектов в практике преподавания курса русского языка в профессиональной деятельности демонстрирует огромные интерактивные возможности этой деятельности. В процессе его реализации создаются условия, которые требуют активизации языковых, речевых, коммуникативных навыков, полученных в процессе обучения русскому языку, развивают исследовательские умения (выявить проблему, собрать информацию, анализировать и обобщать, использовать ее к тексту-сообщению и подготовке презентации), стимулируют самостоятельно, руководствуясь собственным желанием и интересом, приобретать новые знания.

Кафедра русского языка Инженерной академии имеет опыт проведения совместного международного студенческого проекта «О Родине по-русски» с Ереванским педагогическим университетом (Армения), по результатам которого в марте 2018 года была организована онлайн-конференция. В перспективе есть договоренность организации совместного проекта с кафедрой русского языка СПбГАСУ «Архитектура двух столиц: Москва-Санкт-Петербург».

Литература

1. Пугачев, И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография. М.: РУДН, 2016. 483 с.
2. Полат Е. С. Метод проектов на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2,3. С. 3-10.
3. Казакова Е. В. Проектная методика как средство развития коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин: сб. науч. трудов II Междунар. науч.-метод. конф. СПб: Нац. минерально-сырьевой ун-т «Горный», 2015. С. 71 – 76.
4. Пустошило Е. П. Метод проектов в преподавании русского языка как иностранного // Перспективы развития высшей школы: материалы V Междунар. науч.-метод. конф. Гродно: ГГАУ, 2012. С. 368–372.
5. Тюрина Е. А. Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного на подготовительном отделении российского вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. М: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина 2012. 23 с.
6. Миловидова О. В. Моделирование процесса коммуникативно-прагматического обучения русскому языку как иностранному в формате русско-финского сетевого диалога: дис. канд. пед. наук. СПб: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена 2007. 244 с.
7. Карапетян Н. Г., Черненко Н. М. Русский язык в профессиональной деятельности. Учебно-методическое пособие для иностранных студентов, обучающихся по специальностям «Архитектура» и «Строительство». М.: РУДН, 2016. 62 с.

УДК 372.881.161.1

Юлия Евгеньевна Качан,
канд. филол. наук, доцент
(Донской государственный технический
университет)
E-mail: yuliya.ova@inbox.ru

Yuliya Evgenievna Kachan,
PhD of Sci. Philol.,
Associate Professor
Don State Technical University
E-mail: yuliya.ova@inbox.ru

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ С ИМЕНАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ

CREATIVE EXERCISES WITH ADJECTIVES

Изучение имени прилагательного – поэтапный и длительный процесс. Иностранцы обучающиеся начинают использовать его уже на первых занятиях. Правильное использование имени прилагательного – это результат большой работы, которая не сводится к знанию грамматики русского языка. Некоторые свойства имени прилагательного нередко вызывают вопросы у иностранных обучающихся.

Имена прилагательные активно используются в обращениях и комплиментах; поэтические тексты богаты эпитетами и метафорами, выраженными этой частью речи.

В статье представлены задания, в которых активная роль предложена именам прилагательным. Работа с ними может быть творческой и разнообразной, а практические задания прибавят речи обучающегося уверенности и выразительности.

Ключевые слова: имя прилагательное, творческое задание, иностранные обучающиеся, эпитет.

Study of adjectives is a lengthy step by step process. Foreign students begin to use adjectives during first lessons. Correct use of adjectives is a result of hard work that does not come down to knowledge of the Russian language grammar.

Adjectives are actively used in addressing and compliments; poetic texts are rich in epithets and metaphors expressed in this part of speech.

This article contains the exercises where the active part is given to adjectives. Work with them can be creative and diverse, and practical exercises will add confidence and expressiveness to the learner's speech.

Keywords: adjective, creative exercise, foreign students, epithet.

С именем прилагательным иностранные обучающиеся работают уже с первых недель обучения. На этапе овладения элементарным лексико-грамматическим уровнем русского языка рядом с первыми словами *дом, группа, студент, город, мост* и т. д. начинают фигурировать и первые прилагательные *новый, большой, красивый, трудный, русский* и пр. Краткой формой имени прилагательного, шкалой синонимических и антонимических отношений, системой склонения имен прилагательных овладевают и начинают оперировать все без исключения иностранные обучающиеся. В группах филологического профиля, где дисциплина «Научный стиль речи» основывается на терминологии лингвистики и литературоведения, имя прилагательное изучается глубже, обучающиеся получают расширенные теоретические сведения о частях речи на русском языке, выполняют соответствующие практические задания.

Традиционными типами заданий являются:

1. Составление словосочетаний.
2. Трансформация в другую часть речи.
3. Перевод в полную форму из краткой, из краткой – в полную.
4. Подбор синонимов и антонимов (из заданного списка или самостоятельно). Отдельные пособия предлагают значительный список слов, среди которых предлагается подобрать синонимы к многозначной лексеме, представленной в различных словосочетаниях [1].
5. Восстановление окончания в падежных формах имен прилагательных.
6. Прослушивание небольших по объему лекций, запись основной информации в тетрадь (в гуманитарных группах, где изучаются морфологические и синтаксические признаки имени прилагательного).

Творческие задания усилят коммуникативную энергию обучающихся, укрепят навык самостоятельной работы, психологически сплотят группу, превращая обучение в своеобразную игру.

Рассмотрим некоторые возможные задания.

На начальном этапе обучения они должны быть достаточно простыми, чтобы обучающиеся могли выполнить их самостоятельно. Например, предложим из заданных прилагательных (тёплый, свежий, утренний, синий, новый, интересный, внимательный, красивый, грустный, дорогой) составить небольшой по объему рассказ. Использовать прилагательные можно в любой последовательности. Не рекомендуется использовать каждое прилагательное более одного раза.

Предложим найти эпитеты в заданном тексте, выписать их. Вспомнить, что такое эпитет, какой частью речи он может быть выражен.

Говорим друг другу комплименты. Составить как можно больше комплиментов подруге / другу/ указанному адресату.

Говорим о любимом городе. Предложим описать родной город, используя антонимы заданных слов. Такое задание одновременно явится тестом на внимательность.

Восстанавливаем текст, заполняя пропуски прилагательными: старый, университетский, лучший, любимый, спокойный, красивый, ласковый, тихий.

Текст: Мой ... друг всегда любил этот ... город. Он приезжал сюда каждое лето, чтобы побывать в ... парке, увидеть ... море, сходить в ... кафе. Иногда мы встречались с ним, и тогда мы вспоминали о ... детстве, о ... школе, о ... годах. Но в этом году он не смог приехать, потому что ... (микротекст необходимо закончить самостоятельно, используя имена прилагательные).

Прилагательных может быть предложено больше, нежели пропусков в тексте; текст может быть заменен предложениями.

На занятии может присутствовать игра, развивающая коммуникативный навык «Угадай, чей портрет». Один из обучающихся описывает другого, не называя его имени. Аудитория задаёт уточняющие вопросы. Напри-

мер: Этот человек высокий? Этот человек трудолюбивый? Этот студент внимательный или невнимательный? У нее (него) зеленые глаза? У нее (него) мягкий характер? Аудитория должна угадать, о ком идёт речь.

Прилагательные, как известно, могут являться частью имени. Один из иностранных обучающихся, подписывая самостоятельные работы, всегда добавлял к имени собственному выразительный эпитет: Прекрасный Илис, Великолепный Илис, Удивительный Илис.

Информативным является задание на распределение прилагательных по категориям «Цвет», «Запах», «Вкус», «Состояние человека» и др.

Самостоятельный лексический выбор. Обучающиеся вписывают прилагательные, которые они подобрали самостоятельно (можно пользоваться словарем).

Текст: Александр Сергеевич Пушкин познакомился с Натальей Гончаровой на балу. Как обычно, там было много ... людей. Все танцевали, разговаривали, слушали ... музыку. И там он увидел её. Она была очень ... и Пушкин не был женат, но уже давно думал, что ему нужны семья, жена и дети. Жениться необходимо, потому что семья – это самое важное в жизни человека.

Наталья была ... девушкой. Она получила ... образование: изучала историю, географию, литературу, ... языки, хорошо танцевала, играла в шахматы, занималась музыкой, ездила верхом <...> [2].

На продвинутом этапе предложим аудитории составить стихотворение-буриме на заданные рифмы: прекрасный-красный, интересный-полезный, последний-летний.

Производные значения некоторых имен прилагательных, проявившие себя в реальных ситуациях, нередко вызывают недоумение у иностранных обучающихся. В таких случаях требуется обязательное разъяснение педагога. Из рассказа одного студента: «Вчера мы ходили в магазин, чтобы купить продукты. В магазине мы спросили, сколько стоит сахар. Продавец хотел, чтобы мы покупали сахар, потому что сахар добрый. Он это сказал. Почему сахар добрый? Очень интересно!»

Сами иностранные обучающиеся достаточно выразительно объясняют некоторые понятия: Одинокий человек – это человек, который не хочет другого человека; пустой дом – это когда все поехали в гости; влюбчивый человек – это как Пушкин; холодные слова – это слова, которые я не хочу слушать.

Творческие задания, делающие разнообразней и динамичней аудиторную и домашнюю работу, предлагаются на различных этапах обучения языку. В качестве учебного материала могут быть использованы самые разные тексты: краеведческий очерк, переписка известных людей, фрагмент художественного произведения.

Желание выучить язык глубже, уметь грамотно сочетать слова, правильно использовать информацию контекста являются предпосылками к старательному изучению грамматики языка. Задания, имеющие творческий компонент, положительным образом влияют на процесс обучения. Они

в значительной степени ориентированы на самостоятельный поиск и обработку информации, использование дополнительного языкового материала.

Творческие задания можно организовывать в группах любой направленности. Они расширяют общее представление о возможностях изучаемого языка, существенно увеличивают лексический запас, успешно развивают коммуникативный навык, дают иностранным обучающимся уверенность в своих коммуникативных возможностях.

Литература

1. Такташова Т. В., Загорская Е. Я., Ветошкина Л. А. Загадочная русская душа: произведения русских писателей XIX-XX вв. с комментариями и заданиями. М.: Флинта, 2006. 280 с.

2. Сидорова Ю. Е. Учебное пособие по литературе для иностранных обучающихся. Ростов-на-Дону.: Изд-во ДГТУ, 2016. 54 с.

УДК 811.161.1.

Татьяна Вениаминовна Киселева,
ст. преподаватель
(Санкт-Петербургская государственная
консерватория
им. Н.А. Римского-Корсакова)
E-mail: t-kisya@yandex.ru

Tatiana Veniaminovna Kiseleva,
Senior lecturer
(Saint Petersburg State
Conservatory
n. a. N.A. Rimsky-Korsakov)
E-mail: t-kisya@yandex.ru

РОЛЬ РКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ АКТУАЛЬНЫЙ СПОСОБ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЗНАНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

THE ROLE OF RFL IN THE CONTEMPORARY WORLD THE RELEVANT WAY OF KNOWLEDGE PRESENTATION IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

В статье рассматривается вопрос учебного процесса и учебного текста как средства воспитания, направленного на формирование достоверного образа России, а также роли РКИ и преподавателя РКИ как проводника концепта «Русского мира». Анализируется содержательный компонент учебного текста с точки зрения его актуальности и привлекательности для студента. Особое внимание уделяется культурологическому аспекту. Презентация знаний представлена актуальными темами, связанными с мифами, символами и культурными брендами России.

Ключевые слова: воспитательная цель обучения, формирование положительного образа России, концепт «Русский мир», роль РКИ, культурологический компонент, учебный текст, содержание текста и способ презентации знаний.

This article presents the issue of teaching process and educational materials as the means of education aimed to build a positive image of Russia and to form a role of RFL teacher as the guide to "Russian world" concept. It also analyses the knowledge content of educational text from perspective of its relevance and attractiveness for student. Special focus will be on cultural aspect. The knowledge presentation is proposed by the topic of interest related to myths, symbols and iconic brands of Russia.

Keywords: educational goal at fostering, forming a positive image of Russia, «Russian world» concept, a role of RFL, cultural aspect, educational text, content of the text and knowledge presentation.

Методика обучения РКИ как любая самостоятельная дисциплина обладает своим понятийным аппаратом. К основным понятиям, составляющим основу методики, относятся: цели, задачи, содержание, принципы, методы, приёмы, средства и организованные формы обучения. Все перечисленные понятия связаны между собой. Доминирующая роль в системе принадлежит целям обучения.

Цели влияют на выбор содержания, принципов, форм, методов и средств обучения. Принято выделять три основные цели: практическая, общеобразовательная и воспитательная.

Общеобразовательная цель призвана сформулировать у иностранной аудитории страноведческие знания об истории, географии, культуре страны, знания о русском языке в сопоставлении с родным; научить работать с книгой и словарём, излагать свои мысли в устной и письменной форме и т. д.

Практическая (коммуникативная) цель заключается в формировании у иностранной аудитории коммуникативной компетенции, способности общаться на неродном языке.

Под воспитательной целью понимается формирование у иностранных учащихся положительного отношения к России, её истории и культуре, мотивов изучения русского языка, взглядов, убеждений, норм поведения, целостных ориентиров.

Конец XX века характеризовался бурными революционными событиями в политической жизни России. На смену строю со строгой идеологической детерминированностью пришёл новый с демократической ориентацией. Менялись не только идеологические, политические идеалы, экономический уклад, менялись сами люди и их национальный характер. Сфера РКИ тоже не стала исключением. Она также переживала период перестройки с пересмотром целей, задач, методов и материалов. Так, в 1994 году на VIII конгрессе МАПРЯЛ прозвучал тезис о деидеологизации обучения иностранцев русскому языку. Это был призыв общества, и он был услышан. В одночасье многое, что было создано в советский период, морально устарело, стало непригодным в новых условиях перестраивающегося государства.

Количественно преобладали в то время учебные пособия, адресованные так называемым «деловым людям». Данный тип пособий служил и служит утилитарной цели и пропагандировал новые экономические отношения; культурологический аспект был сведён к минимуму, а о воспитательных целях обучения, на наш взгляд, почти забыли. Со временем появились учебные материалы, в которых авторы попытались представить богатство нашей культуры, особый менталитет и убеждения. Достаточно вспомнить такие пособия, как «Читаем о России по-русски», «Прогулки по Петербургу», «Русские с первого взгляда». Именно благодаря им, в сложный период пере-

стройки, мы пытались презентовать иностранной аудитории картину новой России, робко продвигая ещё самим не вполне ясную новую идеологию, пытаясь понять себя, свою историю и своё место в мире. Сегодня, как нам кажется, этот процесс уже приобрёл некие контуры. И, в связи с этим, выбор учебных пособий по РКИ культурологического характера представлен разнообразно. Учебник теперь является не только одним из главных средств лексического и грамматического обучения, но и средством воспитания, направленного на усвоение определённых идей, а педагог РКИ является тем «окном», через которое иностранная аудитория видит Россию и учится её понимать. Аспект культурологии играет немаловажную роль в этом процессе.

Анализируя содержание культурологического компонента в учебных пособиях по РКИ можно выделить три направления:

- 1) социологическое (история, территория, социальная культура, экономика, политическая система);
- 2) антропологическое (культурные традиции, система ценностей, обычаи, привычки);
- 3) психосоциологическое (выражение идентичности, стереотипы и этнотипы).

Первые два направления (социологическое и антропологическое) сегодня освещены достаточно широко. Третье направление (психосоциологическое) менее разработано, что объясняется, на наш взгляд, сложностью презентации данной темы иностранной аудитории, так как требует более глубокого и серьёзного анализа материала, методически и идеологически выверенного способа его подачи. Новая реальность диктует нам необходимость включения в учебные материалы не только обзора общества и культуры страны изучаемого языка, но и такого сложного, однако, весьма интересного аспекта, дающего возможность для дискуссии. Иностранная аудитория должна приобрести межкультурное сознание и уважение к образу жизни и формам общественной организации, отличных от их собственных. Ведь очень важно, создавая учебники РКИ, следить за тем, чтобы образ страны соответствовал реальности и был свободен от искажения, стереотипов и фрагментарности. В этом мы видим важную воспитательную цель учебника РКИ. Не секрет, что поверхностные социокультурные знания о стране изучаемого языка могут привести к культурному барьеру в общении, вызвать языковые конфликты, а иногда, по мнению Е. М. Верещагина, способны спровоцировать так называемый «культурный шок», то есть «неправильное восприятие мотивов и целей традиционного поведения носителей иной культуры».

Таким образом содержание текстов учебных пособий по РКИ должно быть актуальным, нести в себе воспитательную функцию, а привлекательность текстов должна служить дополнительным стимулом, повышающим интерес к изучаемому языку.

Исходя из вышеизложенного, цикл текстов, объединённых темой «Россия: мифы и реальность», должен помочь иностранной аудитории в по-

нимании нашей страны и дать возможность максимально быть вовлечённым в коммуникацию.

Выбор данной темы обусловлен современными реалиями мира, который вступил в новую эпоху – сложную, часто парадоксальную и противоречивую, где многие факты, ранее непререкаемые, пересматриваются и подвергаются сомнениям. Это касается не только истории, политики, экономики, но и языка. Сегодня идёт беспрецедентная атака на русский язык, подмена понятий, принижение его роли в мировой истории. Не случайно в нашем обществе появился такой проект, как «Русский мир», концепт, который подразумевает не только ареал распространения нашей народности, но и призывает посредством общего (русского) языка сохранить и укрепить связи людей, искренне интересующихся Россией, волнующихся за её будущее. Как нам кажется, именно РКИ стоит на форпосте этой сложной тенденции, и наша задача сегодня заключается не только в обучении русскому языку иностранной аудитории, но и в развенчивании мифов о России, демонстрации истинных масштабов влияния российских достижений на культуру, экономику и образ жизни всего человечества.

Мы предлагаем по-новому, под другим ракурсом, посмотреть на подачу материала: это будет не панорама достижений России, а панорама вклада нашей страны в мировую культуру, политику, экономику и науку. Нас заинтересовало не только историческое наследие и высокое искусство, но и мода, гастрономия, шоу бизнес, поп-культура, стиль жизни, высокие технологии. Смысл многих символов и явлений, связанных с нашей страной, спрятан за пеленой заблуждений и домыслов, а в последнее время и откровенной фальсификации. Мы предлагаем узнать их реальное происхождение и значение, увидеть масштабы влияния российских достижений на культуру, экономику и образ жизни. Это символы и культовые бренды России: от матрёшки, русского медведя и балалайки до Большого театра и русского балета, от Фаберже до автомата Калашникова.

К примеру, мало кто помнит, а часто и не знает, что современный, стандарт красоты 90–60–90 создан русским художником Р. П. Тыртовым под французским псевдонимом Эрте, а когда мы смотрим кино (авторский фильм или голливудский блокбастер), то даже не отдаём себе отчёта, что всё это – система Станиславского – наше российское изобретение.

Наш цикл текстов предлагает сложить все многочисленные символы в яркую мозаику, которая и есть образ России, и подчеркнуть (и в этом проявляется воспитательная функция), что наша страна велика не только своей территорией и природными ресурсами, что мы не страна «ватников» и «бензokolонки», но мы велики своими качествами: новаторством, нестандартностью мышления, созидательной энергией. Благодаря этому мы и занимаем место в авангарде мировой культуры и науки, несмотря на все попытки принизить наши заслуги.

Учебный материал представляет собой цикл текстов, объединённых темой: «Россия: мифы и реальность», где представлены символы и культовые бренды России. Условно все тексты можно распределить на подтемы:

«Символы России» (двуглавый орёл, Георгиевская лента), «Символы СССР» (красная звезда, серп и молот), «Бренды» (автомат Калашникова, русская водка, балалайка, шапка-ушанка), «Спорт» (советские шахматы, «Красная машина»), «Искусство» («Чёрный квадрат» К. Малевича, русский балет, «русская классика»), «Наука» (космонавтика, радио, телевидение, атомная энергетика), «Политика» (Ленин, Сталин, КГБ), «Гастрономия» (икра, блины, советское шампанское), «Мода» («Мах Factor» и Максим Факторович, Эрте). Но только условно. Мы намеренно отошли от такого деления, так как наша задача предполагает презентовать образ России в виде калейдоскопа – яркого и многообразного. Здесь каждый сам, в зависимости от интересов, темы урока или направления беседы, может выбрать необходимый тип текста и встроить его в конкретный учебный процесс. Последовательная подача материала здесь не предполагается. Тексты небольшие по объёму, но лаконичные и ёмкие по содержанию, сопровождающиеся наглядным материалом-иллюстрациями, фотографиями. Принцип наглядности здесь является основополагающим. Это «золотое правило», как назвал его Я. А. Каменский, позволяет обеспечить более эффективное обучение, дать полную картину образов.

Литература

1. Верещагин У. М. Костомаров В. Г. Язык и культура: методическое руководство. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. М., 1994. 178 с.
3. Игумен Евфимий (Моисеев). Концепция русского мира как цивилизационный проект XXI века. URL: <http://kurskpsd.ru>.

УДК 378.016:811.161.1'243:378.244.2

Борис Никифорович Коваленко,
канд. филол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
университет)
E-mail: borisspb@mail.ru;
b.kovalenko@spbu.ru

Boris Nikiforovich Kovalenko,
PhD of Filol. ,
Associate Professor
(Saint Petersburg State University)
E-mail: borisspb@mail.ru;
b.kovalenko@spbu.ru

ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ РКИ: ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

THE FINAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FINAL QUALIFICATION WORK

В статье рассматривается понятийный аппарат выпускной квалификационной работы: актуальность исследования, объект и предмет работы, цель и задачи исследования, научная новизна работы, материал исследования, методы исследования, теоретическая

и практическая значимость, гипотеза исследования. Рассматриваются модели представления понятийного аппарата выпускной квалификационной работы.

Ключевые слова: ВКР, актуальность темы исследования, объект и предмет, научная новизна работы, гипотеза исследования.

In the article the conceptual apparatus of the final qualification work is considered: the relevance of the research, the object and the subject of the work, the purpose and objectives of the research, the scientific novelty of the work, research material, research methods, theoretical and practical significant and research hypothesis. Models of representation of the conceptual apparatus of final qualification work are considered.

Keywords: graduating qualification work, the relevance of the research, object and subject, the scientific novelty of the work, research hypothesis.

Выпускная квалификационная работа (ВКР) – это, как известно, результат научной, учебной работы бакалавров и выпускников вузов. Для иностранных же выпускников это ещё и овладение русским языком, навыками как письменной, так и устной научной речи.

Главной частью выпускной квалификационной работы и любой диссертации, безусловно, является введение [1]. Остановимся на понятийном аппарате введения ВКР, с которым необходимо познакомить иностранных студентов. Эта тема рассматривается на занятиях по научному стилю речи одновременно с обсуждением на методологических семинарах. Она очень актуальна уже на первых этапах работы над исследованием.

Актуальность темы исследования

Обоснование **актуальности** выбранной темы – начальный этап любой работы. Актуальность – обязательное требование к любой ВКР. Поэтому введение должно начинаться с обоснования актуальности выбранной темы. Освещение актуальности не должно быть многословным. Необходимо показать суть проблемной ситуации. Актуальность может быть определена как значимость, важность, приоритетность среди других тем и событий [2]. Важно помнить, что обоснование актуальности темы исследования будет иметь определяющее значение при рассмотрении работы на защите.

Приведем примеры из ВКР «Семантика и функции глагольных форм прошедшего времени несовершенного и совершенного вида в русском языке на фоне японского» [3]:

«...актуальность настоящей работы состоит в том, что, во-первых, классификация ошибок, совершаемых японскими обучающимися при употреблении видов русского глагола в прошедшем времени, не разработана; во-вторых, до настоящего времени не составлено практической подборки материала, иллюстрирующего употребление видов русского глагола в прошедшем времени...»

Здесь следует рассмотреть **модели**, используемые при описании **актуальности** темы исследования:

Актуальность выбранной темы исследования состоит в том, что определяется, обуславливается, обусловлена чем, тем, что... что объясняет, определяет, обуславливает актуальность...

Объект и предмет исследования

Объект – это та часть научного знания, с которой работает исследователь. **Предмет** – это то, что находится в границах объекта, частный аспект проблемы, лежащий в его области. Объект и предмет исследования как научные категории соотносятся как общее и частное.

«Объектом исследования является функционирование глагольных форм СВ и НСВ прошедшего времени в современном русском языке в зеркале японского и учебно-речевая деятельность японоговорящих обучающихся на русском языке, совершающих в ходе нее ошибки в употреблении видов глаголов в прошедшем времени».

Предметом исследования являются типичные повторяющиеся ошибки при употреблении видов глагола в прошедшем времени в речи японских обучающихся, а также способы их предупреждения и коррекции».

Модели при описании объекта и предмета:

Объектом / предметом исследования является, служит, выступает что

*В качестве объекта / предмета исследования выступает что
взята (-а, -о) что*

Цель и задачи исследования

Цель исследования выражает те результаты, которые должны быть получены. В соответствии с предметом и целью определяются **задачи исследования**. Задачи – это последовательные шаги, которые обеспечивают достижение поставленной цели и конкретизируют ее [4]. Следует учесть, что задачи ВКР формулируются и указываются последовательно, в соответствии с планом и структурой исследования. Кроме того, следует помнить, что сформулированные задачи определяют название и содержание основных глав и параграфов ВКР.

«Целью данной работы является изучение употребления глаголов НСВ и СВ в формах прошедшего времени сквозь призму японского языка с целью помочь японским учащимся избавиться от ошибок в устной и письменной речи, выявление, изучение и описание ошибок в употреблении видов глагола в прошедшем времени в речи японских обучающихся на русском языке, а также составление рекомендаций по их предупреждению или коррекции».

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: анализ категории аспектуальности в русском и японском языках, проведение лингводидактического анализа типичных ошибок японских обучающихся при употреблении НСВ и СВ в формах прошедшего времени, анализ грамматических материалов японских учебников русского языка».

Целью настоящего исследования является что
Цель настоящего исследования состоит (заключается) в чём
в том, чтобы...

Модели представления задач исследования:

- Поставленная цель предполагает решение следующих задач: ...
- Из поставленной цели вытекают следующие задачи: ...
- Целью исследования обусловлены следующие задачи: ...
- В соответствии с целью выдвигаются следующие задачи: ...
- Достижение данной цели представляется возможным при решении следующих задач: ...

Научная новизна исследования

Научная новизна исследования является основным признаком ВКР. Научная новизна может быть сформулирована в одном предложении. Научная новизна – это признак, наличие которого дает право на использование понятия «впервые» при характеристике полученных результатов и проведенного исследования в целом, это понятие, которое позволяет автору ВКР сказать, что такого ранее не было. Формулировка научной новизны должна быть увязана с темой работы и включать в себя ее часть.

«Научная новизна данной работы заключается в выявлении, изучении и описании ошибок в употреблении видов глагола в прошедшем времени в речи японских обучающихся на русском языке».

Научная новизна исследования (работы) состоит, заключается в чём,
в том, что...

определяется чем? тем, что...

Материал исследования

«Материалом для исследования послужили письменные работы японских студентов, обучающихся в Институте русского языка и культуры филологического факультета СПбГУ, письменные и устные высказывания студентов университетов Кобе, Осака, Тиба, Токио (университет Кейо, Мейдзи, Токийский университет), университет София».

Материалом исследования является, служит, послужило что (И. п.)
Материал исследования представляет собой что (В. п.)

Методы исследования

Обязательным элементом введения является также указание на **методы** исследования. Метод – путь исследования, способ достижения цели, совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности.

«**Методы исследования** определены в соответствии с поставленной целью и задачами исследования и включают: методы синтеза и анализа, сопоставительно-типологический метод (сопоставление аспектуальных явлений русского и японского языков); экспериментальный (обучающий эксперимент); контрольно-статистический (анализ ответов, беседы)».

Гипотеза исследования

Формулировка гипотезы не является обязательным элементом, и ее представление во введении ВКР оставляется на усмотрение автора. Гипотеза представляет собой авторское видение способа достижения цели, которая поставлена в работе. Гипотеза исследования – совокупность предположений, допущений, которые уточняют путь достижения цели. Гипотеза должна быть достаточно простой и проверяемой. Гипотеза в результате исследования может быть подтверждена или опровергнута. Но в последнем случае необходим тщательный анализ причин получения отрицательного результата.

«**Гипотеза исследования состоит в том, что ошибки в употреблении СВ и НСВ в прошедшем времени японскими обучающимися связаны с развитой и обширной системой видовых форм глагола в японском языке, что приводит к межъязыковой интерференции и появлению типичных ошибок**».

Во введении выпускной квалификационной работы должны быть отмечены **теоретическая и практическая значимость исследования**.

«**Теоретическая значимость работы** состоит в рассмотрении и описании ошибок в употреблении видов русского глагола в прошедшем времени, которые возникают в речи японоговорящих обучающихся при изучении русского языка, а также в разработке рекомендаций по их преодолению.

Практическая значимость работы состоит в том, что преподаватель русского языка как иностранного, работая в японоговорящей аудитории, имеет возможность оценить потенциал и объем запрограммированных ошибок в видах глагола в прошедшем времени. Материалы исследования также могут послужить для подготовки учебных пособий и использованы в учебном процессе при преподавании и обучении иностранных учащихся по курсу русской грамматики».

Литература

1. Зорин А. Как писать диссертацию. 2016. Электронный ресурс. http://fro.msu.ru/open_files/mag_dis.pdf (дата обращения 04.03.2017).

2. Немыкина И. Н. Кандидатская диссертация: особенности написания и правила оформления. Методические рекомендации. М., 2004. 27 с.

3. Пименова М. С. Семантика и функции глагольных форм прошедшего времени несовершенного и совершенного вида в русском языке на фоне японского: Выпускная квалификационная работа. Научный руководитель: Коваленко Б. Н. СПб.: СПбГУ, 2017. 66 с. Рукопись.

4. Шишков М. С. Научный стиль речи: учеб. пособие для иностранных студентов магистратуры лингвистического профиля. – СПб., 2012. 80 с.

УДК 372.881.161.1

Алла Сергеевна Крайнова,
канд. пед. наук, доцент
(Военно-медицинская академия
им. С.М. Кирова)
E-mail: krajnova_alla@mail.ru

Alla Sergeevna Kraynova, PhD
of Sci. Ph.,
Associate Professor
(Military Medical Academy)
E-mail: krajnova_alla@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

TO THE QUESTION OF THE INTERPRETATION OF SCIENTIFIC TEXT WITH FOREIGN STUDENTS OF THE ADVANCED STAGE OF STUDYING

На продвинутом этапе обучения научный текст выступает и в качестве цели обучения языку (профессиональная деятельность на изучаемом языке) и средства – построение устных и письменных монологических высказываний иностранными обучающимися на материале текстов научного стиля для формирования коммуникативной (лингвистической и дискурсивной) компетенций. При работе с научным текстом важными компонентами являются его языковой анализ, структурирование и трансформация (компрессирование, расширение, замена), и содержательный анализ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, продвинутый этап обучения, научный текст, лингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция, языковой этап, структурно-семантический этап, содержательный этап

At an advanced stage of studying Russian, the scientific text acts as the purpose of teaching the language (professional activity in the language being studied) and means – the construction of oral and written monologic statements by foreign students on the basis of texts of a scientific style for the formation of communicative (linguistic and discursive) competences. In the process of working with scientific text important components are its linguistic analysis, structuring and transformation (compression, expansion, replacement), content analysis.

Keywords: Russian as a foreign language, advanced stage of studying, scientific text, linguistic competence, discursive competence, language stage, structural and semantic stage, content stage

Целесообразность адресации к научному тексту возникает на самом раннем этапе обучения русскому языку как иностранному (подготовительном курсе), что объясняется, с одной стороны, возможностью интенсификации коммуникативных потенциалов изучающих русский язык для развития умений устной и письменной речи. С другой стороны, работа с текстами научной направленности позволит обучающимся интенсифицировать их

представления о структуре научного знания в целом и о будущей сфере профессиональной деятельности в частности.

С собственно языковой точки зрения работа с научными текстами предполагает знакомство и овладение обучающимися определенным лексическим перечнем, грамматическими конструкциями, относящимися к областям изучаемого научного знания. Так, например, для иностранных военнослужащих (далее – ИВС), осваивающих образовательные программы Федеральных государственных образовательных стандартов «Лечебное дело», «Медико-профилактическое дело», изучаемыми областями научного знания являются, прежде всего, такие науки, как ботаника, химия, физика. Именно эти предметы входят в обучение ИВС на подготовительном курсе. Это обуславливает необходимость уже на данном этапе обучения обращения к научному функциональному стилю русского литературного языка и работы с научными текстами по данным предметам.

В соответствии с содержанием коммуникативно-речевой компетенции в учебно-научной сфере общения на первом сертификационном уровне учащийся должен уметь вербально реализовать интенцию запрашивать и сообщать информацию о предмете / биологическом объекте, процессе, явлении (о наличии или отсутствии предмета / биологического объекта; о количестве, качестве, признаках, строении предмета / объекта. При этом Лексический минимум по русскому языку как иностранному профессионального (медико-биологического) модуля предполагает владение 800 словами [Программа... профессиональный модуль... 2014].

Уже в рамках I сертификационного уровня иностранные обучающиеся должны знать (а значит – изучать на подготовительном курсе) такие способы оформления текста, научного высказывания, как: последовательность изложения информации («Во-первых», «Во-вторых» и др.), сопоставление фактов («С одной стороны», «Не только..., но и...» и т. п.), указание на источник информации («По мнению ученых», «Известно, что» и др.), аргументация («Докажем...», «Приведем в качестве примера...», вывод «Итак...», «Таким образом...» и др.

Все это делает невозможным обучение РКИ будущих специалистов медико-биологического профиля без обращения к научному тексту, погруженному в эклектичность окружающих его областей научного знания.

Обучение на продвинутом этапе (в рамках II сертификационного уровня) нацелено на формирование знаний, навыков и умений учебно-профессионального общения, которое происходит во время клинической практики [Программа... профессиональный модуль... 2014]. Ведущей сферой общения здесь является учебно-профессиональная сфера, которая включает в себя: общение практиканта с врачами, медицинским персоналом, с больными, приоритетные жанры текстов: учебно-профессиональный диалог/полилог, профессионально-деловая документация (история болезни и т. д.).

Требования, предъявляемые к коммуникативно-речевой компетенции в монологической речи, предполагают у обучающегося владение *дискурсивными стратегиями* и *тактиками*. Под *дискурсивной стратегией* понимается не только создание целостных и связанных текстов, но также знание разных типов дискурса и правил их построения, умение интерпретировать их в соответствии с коммуникативной ситуацией и продуцировать эти дискурсы с учетом экстралингвистических особенностей ситуации общения, ролей участников коммуникации и способов взаимодействия коммуникантов в рамках единого кортежа [Шадурский, 2009: 252]. Среди дискурсивных стратегий, которыми необходимо овладеть обучающимся II продвинутого этапа обучения, выделяются такие, как:

- *информирование* об объекте (включающая дискурсивные тактики определения сущности объекта, сообщения / перечисления / характеристики его основных признаков, сравнения с другими объектами, классификации объектов и т. д.);
- *объяснение* сущности объекта (включающая тактики детализации информации, иллюстрации, приведения аналогии и т. д.);
- *комплексные дискурсивные стратегии*, включающие тактики информирования и объяснения; информирования и оценки; объяснения и оценки и т. д. [Программа... профессиональный модуль... 2014].

Иностранному обучающемуся необходимо уметь реализовать вышеуказанные дискурсивные стратегии в собственных монологических сообщениях разных типов – подготовленных/неподготовленных; с заданным содержанием и частично заданным; с опорой на готовую форму и без опоры на готовую форму.

В задачи, стоящие перед иностранными обучающимися, входят такие, как: 1) различение основной и второстепенной информации текста-оригинала; 2) передача в собственном монологическом высказывании основных компонентов содержания текста-оригинала; 3) воспроизведение композиционной схемы текста-оригинала; 4) использование языковых средств текста-оригинала при передаче его содержания; 5) использование планов, схем, таблиц при передаче содержания текста-оригинала; 6) использование средств синтаксической, лексической синонимии при передаче содержания текста-оригинала и другие.

И здесь остро встает вопрос об *интерпретации* текста-оригинала. Как его интерпретировать так, чтобы не пренебречь его смыслом, коммуникативной задачей автора, и при этом остаться в рамках заданного функционального стиля?

Интерпретация (от лат. *interpretatio* «объяснение», «толкование») предполагает такую работу с текстом-оригиналом, при которой он не только не потеряет своей ценности, но станет также и тем благодатным во всех смыслах источником, который позволит продуцировать собственные тексты с учетом заданной коммуникативной цели.

Научный текст в этом смысле является одним из богатейших источников, позволяющим решить большинство возможных, поставленных перед иностранными учащимися на продвинутом этапе обучения задач по формированию лингвистической и дискурсивной компетенций.

Обучению иностранных учащихся работе с научным текстом, текстом специальности посвящено достаточное количество методической литературы, несколько меньше существует учебных пособий по обучению научному медицинскому тексту. Из известных нам – учебные пособия Н. А. Китаевой и О. А. Сарафанниковой «Научный стиль речи: лексико-грамматический курс для студентов-иностранцев естественного профиля (начальный этап)» (Воронеж, 2003); Н. В. Мишонковой «Практикум по развитию устной письменной речи: научный стиль» (Гродно, 2005); Е. В. Орловой «Научный текст: аннотирование, реферирование, рецензирование» (СПб., 2013); «Учебное пособие для изучения терминологии по терапии и хирургии» (Л., 1980). Как правило, этапы работы в них включают анализ собственно лингвистической стороны текста или структурирования текста или анализ содержательной стороны текста. Редко, когда представлена комплексная работа с научным текстом.

В то же время, на наш взгляд, работа с научным текстом на продвинутом этапе обучения должна быть именно комплексной – включающей и учитывающей все аспекты анализа: 1) собственно языковой (лексико-грамматический, стилистический), 2) структурно-семантический, 3) содержательный.

Под *собственно языковым анализом* текста понимается семантизация и комментирование языковых единиц разных уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического), а также его стилистическое идентифицирование.

Структурно-семантический этап предполагает определение ключевых слов, смысловых блоков (микротем), основной темы и композиции (введения, основной/аргументирующей части, заключения). На этом же этапе происходит работа по трансформации текста в сторону его сужения (компрессирования), расширения и лексико-грамматической замены без изменения смысла содержания.

Содержательный этап работы нацелен на овладение дискурсивными стратегиями и тактиками; в его рамках определяется сущность объекта (понимание содержания текста), детализация информации, ее объяснение, оценивание и прогнозирование применения данной информации в будущей профессии.

Как уже было отмечено ранее, работа с научным медицинским текстом у будущих иностранных военных врачей начинается на подготовительном курсе. В рамках данного этапа акцент делается на структурно-семантическом этапе (выделение темы, ключевых слов, составление планов разного вида) и содержательном (понимание общего смысла). Для работы

предлагаются научные тексты по ботанике, химии, биологии и фрагментарно – анатомии.

На последующих курсах (1–3) работа с научным текстом продолжается в рамках дисциплин «Русский как иностранный: письменный дискурс» (в большей степени), «Русский язык как иностранный: устный дискурс» – у обучающихся из дальнего зарубежья и «Культура профессионального общения» – из ближнего зарубежья. К 3 курсу обучающиеся уже знакомыми со стилистическим расслоением русского языка, поэтому в собственно языковой анализ текста добавляется анализ стилистический. В качестве текстов используются фрагменты академических, научно-учебных и научно-популярных медицинских текстов (статей из научных журналов, учебников, статей из научно-популярных журналов по медицине). На 4 курсе основной акцент делается на обучении реферированию научного текста, который осуществляется на текстах учебников и академических статей из медицинских журналов. На 5 году обучения работа с научным текстом продолжается в рамках аспекта «Культура профессионального общения: лингвистический анализ текстов медицинской направленности», который предполагает усиление стилистического анализа научного медицинского текста. В это время у обучающихся формируются навыки дифференциации подстилей научного стиля (академического, научно-учебного, научно-популярного), их экстралингвистических и лингвистических признаков, которые закрепляются при работе с медицинскими текстами, относящимися к данным подстилям. На 6 курсе продолжается работа с лингвистическим анализом медицинского текста, но больший акцент делается на содержательном этапе работы с научным текстом с целью формирования дискурсивной компетенции. Завершается работа с научным текстом аннотированием научной статьи, во время которого выявляется уровень сформированности дискурсивных навыков обучающихся – от анализа текста-оригинала к созданию собственного текста медицинской направленности в виде аннотации (определение жанра, из которого взят текст-оригинал, его основной темы, адресата, и создание рекомендаций по его использованию в профессиональной (медицинской) сфере.

Опосредованная систематическая работа с научным текстом в период от подготовительного курса до 6 позволит сформировать у иностранных учащихся, с одной стороны, психологическую установку, соответственно, готовность к погружению в мир нового, незнакомого научного знания; с другой стороны, будет неизменно способствовать интенсификации формирования их коммуникативной компетенции (лингвистической и дискурсивной) в профессиональной (медицинской) сфере, что является конечной целью профессионально ориентированного обучения русскому языку.

Литература

1. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I–II сертификационные уровни владения РКИ. М.: РУДН, 2014. 188 с.

2. Там же.

3. Шадурский В. Г., Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Минск, 2009.

4. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I–II сертификационные уровни владения РКИ. М.: РУДН, 2014. 188 с.

УДК 378.016:811.161.1'243:81'36

Елена Ромульдовна Ласкарева,
канд. филол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
университет)
E-mail: *laskarevaelena@mail.ru*

Elena R. Laskareva, PhD of Sci.
Philol., Associate Professor
(St. Petersburg State
University)
E-mail: *laskarevaelena@mail.ru*

ПРИЧАСТИЯ И ДЕЕПРИЧАСТИЯ: ТЕСТИРОВАНИЕ, ВТОРОЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ

PARTICIPLES AND ADVERBIAL PARTICIPLES: TESTING, SECOND CERTIFICATION LEVEL

В данной статье показаны ключевые моменты изучения темы «Причастия и деепричастия». Автор определяет основные ракурсы рассмотрения данной темы – от минимума информации по всем аспектам анализа – до максимума, выделяя те из них, которые помогут при быстрой и эффективной подготовке к тестированию Второго сертификационного уровня (B2).

В статье приводятся ссылки на авторские упражнения по данной теме, а также некоторые примеры научно-популярных текстов, в том числе из авторского учебника для начального этапа обучения русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, причастия и деепричастия, авторские упражнения, тестирование, тексты.

The key moments of studying of the subject «Participles and Adverbial Participles» are shown in this article. The author defines the main perspectives of consideration of this subject – from a minimum of information on all aspects of the analysis – to a maximum, allocating those from them which will help by fast and effective preparation for testing of the Second certified level (B2).

In article references to author's exercises on this subject and also some examples of popular scientific texts, including from the author's textbook for the initial stage of training in Russian are given.

Keywords: Russian as foreign, participles and adverbial participles, author's exercises, testing, texts.

Введение. При обучении грамматике на продвинутом этапе обучения студенты в числе основных пяти тем, которые они хотели бы активно изучать на занятиях, четвертой называют тему «Причастия и деепричастия». Она ранее ими изучалась и была завершающей в плане грамматической подготовки к тестированию Первого сертификационного уровня (B1)¹. Инте-

ресно, что многие учащиеся мотивируют свой интерес к теме тем, что тема абсолютно необходима при коммуникации на русском языке, и считают ее более сложной, чем она есть на самом деле.

Цель данной статьи – показать ключевые моменты, касающиеся аспекта «Причастия и деепричастия», которые помогут при быстрой и эффективной подготовке к тестированию Второго сертификационного уровня (B2) по русскому языку как иностранному. Определим основные, на наш взгляд, ракурсы рассмотрения данной темы, от минимума информации – к максимуму, то есть к перспективе дальнейшего совершенствования в языке:

- 1) образование форм;
- 2) префиксы;
- 3) отражение в ТРКИ-2;
- 4) сфера употребления;

5) активное и пассивное владение языком (в плане восприятия и использования данных грамматических форм).

1. Обратимся к образованию форм причастий и деепричастий, акцентируя внимание учащихся на том, что необходимо прежде всего механически выучить все суффиксы. Приходится констатировать, что именно при изучении данной темы приходится отказаться от идеи овладения языком, приближенного к индуктивному и подсознательному процессу (что полезно практиковать на начальной стадии обучения), и следует перейти – увы! – к более формальному, дедуктивному методу². Итак, суффиксы данных изучаемых форм необходимо выучить назубок – как таблицу умножения, поскольку, на наш взгляд, первая проблема «трудностей» в данной теме идет именно отсюда.

Причастие и деепричастие – атрибутивные (то есть неспрягаемые) формы глагола. Общеизвестно, что причастие – атрибутивная форма глагола, совмещающая значения двух частей речи: глагола и прилагательного, то есть значения действия и собственно определительное, поэтому причастия образуют падежные формы по адъективному склонению, изменяются по родам и числам, при этом страдательные причастия могут иметь краткие формы [7, с. 664-674]. Следует обратить внимание учащихся на то, что причастия сохраняют видовое значение глагола, а также выражают значение времени – настоящего или прошедшего. Причастия могут быть действительного и страдательного залога (активные и пассивные). Далее обращаемся к таблице, которая показывает, от глаголов какого вида образуются причастия, выучивая со студентами все суффиксы [5, с. 178]. Далее выполняем упражнения (с минимальной лексикой) на наблюдение за функционированием причастий в минимальных контекстах, акцентируя внимание учащихся на том, что причастия – нефинитная морфологическая форма глагола и спо-

² В данном случае мы говорим о выработке учащимися своей самостоятельной системы, имеющей основные черты родного языка и изучаемого языка – так называемый «смешанный код».

¹ См., напр.: [8]

собна выступать в предложении в качестве модификатора (атрибута, определения) имени существительного³. Каждый из четырех видов причастий (2 активных, 2 пассивных) отрабатывается отдельно [5, с. 179 – 195].

По такому же алгоритму проходит работа с деепричастиями: это атрибутивная форма глагола, совмещающая значения двух частей речи – глагола и наречия, т. е. значения действия и обстоятельственно-определяющее. Деепричастия входят в морфологический разряд неизменяемых слов и, в соответствии с видовым значением глаголов, от которых они образованы, могут быть либо несовершенного, либо совершенного вида. Каждый из двух видов деепричастий (несовершенного и совершенного вида) отрабатывается отдельно [5, с. 195 – 205].

2. Префиксы. Очень простая ремарка, которую часто забывают как авторы учебников, так и преподаватели-практики: при образовании формы как причастия, так и деепричастия, в них копируется (= сохраняется) префикс исходного глагола (напр.: *изучать* – *изучающий*, *изучавший*, *изучаемый*, *изучая*; *изучить* – *изучивший*, *изучив* и т. п. варианты).

Подобный внимательный и в то же время «механистический», то есть автоматизированный подход поможет на тестировании при выборе соответствующей формы той или иной атрибутивной формы и сэкономит время при выполнении заданий, которые в некоторых разработках и тестах отмечаются как довольно сложные⁴.

3. В ТРКИ-2 в экзамене «Лексика. Грамматика» причастиям и деепричастиям уделяется большое внимание⁵. Как показывает практика, «несущественное» замечание по поводу «координации префиксов» производящего глагола и его атрибутивной формы оказывается зачастую настоящей «откровением» для многих студентов, ранее изучавших эти формы. В результате, как мы уже отмечали, экономится масса времени, а также работа выполняется более или менее автоматически – и особенно это ценно тогда, когда внимание учащихся переключается с образования формы на более серьезные вещи, и в первую очередь на логику построения фразы. Так, например, обычно трудны задания на трансформацию следующего типа: *После того как прочитаете книгу, верните ее в библиотеку*. Предлагается выбор из, на первый взгляд, примитивных вариантов: *А. Читая книгу; Б. Читавшие книгу; В. Прочитав книгу; Г. Прочитать книгу*. [10, с. 61] Восприятие данных грамматических форм – при определенном тренинге на время выполнения заданий – трудности обычно не представляет.

Говоря о деепричастии, обязательно отмечаем, что оно функционирует как определение при всех предикативных формах глагола, при инфинити-

ве и (реже) при существительном и причастии, при этом – что немаловажно! – субъект действий, называемых деепричастием и той глагольной формой, которую оно определяет, совпадает: *Обернувшись, он увидел меня и поздоровался* (он: увидел, поздоровался + обернулся).

Для подготовки к тесту также учим студентов по контексту выбирать правильный вариант в причастиях – действительных либо страдательных – и в деепричастиях. Отметим, что следует отработать с учащимися достаточно высокий уровень скорости чтения, ведь это особенно важно на ТРКИ-2, так как фразы большие по объему и сложные по структуре⁶ – это так называемый «книжный стиль».

4. Причастия и деепричастия используются при официальном общении (чаще – письменном, реже – устном), а также в художественной литературе. Именно поэтому презентуемые примеры на употребление данных форм должны быть выдержаны в рамках стилистики⁷. Следует подчеркнуть, что студенты должны иметь значительный лексический запас (в том числе лексики научного и официально-делового стилей), чтобы воспринимать предложения книжного языка – и в плане информации, и в плане работы с грамматикой и стилистикой. И на занятиях имеет, на наш взгляд, смысл брать фразы даже более объемные, нежели фразы, представленные в тексте ТРКИ-2. Например: *Ученые выявили у человека более 300 физиологических функций, которые, постоянно ... каждые 24 часа, имеют свои подъемы и спады: так, наибольшая работоспособность у человека наблюдается с 10 до 12 и с 15 до 18 часов. (А. меняющиеся; Б. меняющихся; В. Меняясь.)* [5, с. 298 и далее]

Таким образом, констатируем, что в курсе русского языка, безусловно, необходимо обращение к стилистической дифференциации лексики в языке [2, с. 27].

5. Как мы уже отмечали выше, при выполнении заданий теста по данной теме нет особых сложностей, так как грамматика «требуется пассивно». Напротив, активное владение лексико-грамматическим материалом в спонтанном монологе (например, научном или при бизнес-коммуникации) – это «высший уровень» для иностранца, ведь он приближается к уровню носителя языка. В плане «отработки» официально маркированной лексики⁸ могут быть полезны соответствующие лексические минимумы [6].

Особенно эффективной считаем работу с учебно-научными и научно-популярными текстами. Так, еще на этапе предвузовской подготовки целесообразно обращение к такого рода текстам, для того чтобы комфортно воспринимать информацию. Текст «Моцарт для ума»:

³ Образцы упражнений будут представлены на презентации доклада.

⁴ Наряду с придаточными предложениями, префиксальными глаголами и стилистикой (см., напр.: Центр тестирования по РКН (ТУ)/ SA „Innove“ [4]

⁵ В варианте 1998 года – это даже один из шести разделов, 25 заданий из 150 [10, с. 57-61]. В варианте 2010 года – лишь 13 заданий из 150 [1, с. 25-27].

⁶ Некоторые варианты иногда «не берутся сразу» даже носителями языка: *Сейчас часто снимают фильмы, ... (А. применяется компьютерная техника; Б. применяющие компьютерную технику; В. при применении компьютерной техники; Г. применяя компьютерную технику)*. [1, с. 25.]

⁷ Что, к сожалению, мы не всегда находим в учебниках.

⁸ Слова общенаучного языка, по терминологии Ю. В. Рождественского [3]

Франсис Роше, невролог из университета в городе Висконсин (США) – первый учёный, **открывший** «эффект Моцарта». В 1993 году она установила, что музыка Моцарта благотворно влияет на умственные способности. Эксперименты показали, что студенты намного лучше выполняли тестовые задания, **прослушав** Сонату для двух фортепиано ре мажор. По результатам экспериментов, на работоспособность мозга влияет именно музыка Моцарта! Интересно, что эксперименты были **проведены** не только на людях, но и на крысах. Результаты опять подтвердились: на работу мозга влияет именно музыка Моцарта! [9, с. 336]

В качестве «информации на максимум» в плане комментария по употреблению следует отметить особую группу причастных предикативов на *-но* и *-то* (*накурено, убрано; занято, закрыто*). Это слова, обозначающие состояние и совпадающие по форме с краткими страдательными причастиями прошедшего времени среднего рода, они употребляются в однокомпонентных предложениях в качестве их главного члена: *приказано выжить, всюду убрано, подано обедать, закрыто на учет, закрыто, в комнате накурено* и др. По своим функциям причастные предикативы подобны предикативам, выделяемым как разряды существительных и наречий [7, с. 671, § 1587].

Для студентов интерес представляет также адъективация и субстантивация причастий (*ведущие вузы, новорожденные дети; ведущий программы, граждане провожающие, военнообязанные* и т. п.) и адвербиализация деепричастий (*читать лежа вредно, он сказал это шутя*).

Выводы

Завершая данную статью, отметим, что все рассмотренные нами моменты играют значительную роль в практике подготовки к тесту, а также в выработке механизма овладения официальной коммуникацией. Нами были расставлены акценты, и это позволит экономить время и обеспечить комфорт при работе в аудитории.

По желанию учащихся в данной теме, в качестве «ювелирной работы», интересно показать и прокомментировать пунктуацию – как при одиночных причастиях и деепричастиях, так и при причастных и деепричастных оборотах.

Литература

1. Андрушина Н. П., Макова М. Н. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2010. 140 с.
2. Бельчиков Ю. А. Лексическая стилистика. Проблемы изучения и обучения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Эдиториал УРСС, 2005. 176 с.
3. Введение в языкознание: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Ю. В. Рождественский, А. В. Блинов; Предисл. Ю. А. Бельчикова; Под ред. А. А. Волкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.

4. Государственный экзамен по РКИ (B2). Сертификационное тестирование ТРКИ-2. URL: https://www.maailmakeeled.ut.ee/sites/default/files/www_ut/b2_13.12.2013_infoseminar_0.pdf.

5. Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. 8-е изд. СПб.: Златоуст, 2017. 336 с.

6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. /Под редакцией Н. П. Андрушиной. СПб.: Златоуст, 2009.

7. Русская грамматика. В 2-х тт. Том 1. М., 1980.

8. Русский язык в упражнениях. Пособие. / С. А. Хавронина, А. И. Широценская. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 384 с.

9. Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Е.Р. Ласкарева. М.: Издательство «Юрайт», 2016. 373 с. URL: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/183/1826688.pdf>

10. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г. Н. и др. М. СПб.: «Златоуст», 1999. 112 с. URL: <http://tsvk.cz/docs/tests2.pdf>

УДК 378.016:811.161.1'243:81'36

Людмила Борисовна Литвинова,

ст. преподаватель

(Медицинская академия имени

С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО

«Крымский федеральный университет

им. В.И. Вернадского)»

E-mail: ludlitv@bk.ru

Ludmila Borisovna Litvinova,

Senior Lecturer

(Medical Academy named of

S. I. Georgievsky

V. I. Vernadsky Crimean Federal

University)

E-mail: ludlitv@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С УЧЁТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE WITH REGARD TO THE REGIONAL COMPONENT

Статья раскрывает значение регионального компонента для формирования лингвокультурологической компетенции в практике обучения русскому языку как иностранному. Автор предлагает активно использовать культурно-историческое своеобразие региона для развития познавательных потребностей студентов. Рассматривается учебная экскурсия как вид внеаудиторной работы, позволяющий объединить обучение языку и культуре для параллельного развития коммуникативной и культурологической компетентности обучающихся.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, региональный компонент, национальный менталитет, межкультурная коммуникация, внеаудиторная работа, учебная экскурсия.

The article deals with the importance of the regional component for the formation of linguocultural competence in the practice of teaching Russian as a foreign language. The author suggests actively using the cultural and historical originality of the region for the development of cognitive needs of students. The study excursion as a kind of out-of-class work, which allows to combine language and culture training for parallel development of communicative and cultural competence of students developed in parallel is considered.

Keywords: linguocultural competence, regional component, national mentality, intercultural communication, extracurricular activities, a study excursion.

Постижение феномена той или иной культуры в самом широком смысле слова традиционно происходит через язык культуры. В процессе межкультурной коммуникации иностранный учащийся не только изучает новый для него язык, но приобщается к новой культуре, узнаёт особенности национального менталитета, знакомится с непривычной для него картиной мира, вырабатывает толерантное отношение к иному образу жизни и ценностям.

Одна из важнейших задач преподавателя РКИ – сформировать у учащихся знания о явлениях, стоящих за словом. Так, культурный концепт включает в себя фоновые знания, безэквивалентную лексику, правила этикета, принятые в стране изучаемого языка. Достижение конечного уровня иноязычной обученности во многом определяется уровнем сформированности лингвокультурологической компетенции, под которой понимается способность к эффективному общению при помощи изучаемого языка, владение установками культуры. Иностранцы, обучающиеся в России, постигают русскую культуру сквозь призму культурно-исторического своеобразия региона, в котором находится учебное заведение.

В ответ на просьбу Крыма о вхождении в состав РФ президент России В. В. Путин заявил: «В Крыму буквально всё пронизано общей историей и гордостью. Здесь Древний Херсонес, где принял крещение Святой князь Владимир. Его духовный подвиг – обращение к Православию – предопределил общую культурную, ценностную, цивилизационную основу, которая объединяет народы России, Украины и Белоруссии. В Крыму могилы русских солдат, мужеством которых Крым в 1783 году был взят под Российскую державу. Крым – это Севастополь, город-легенда, город великой судьбы, город-крепость и родина русского Черноморского военного флота. Крым – это Балаклава и Керчь, Малахов курган, Сапун-гора, – каждое из мест свято для нас, это – символы воинской славы и невиданной доблести. Крым – это уникальный сплав культур и традиций разных народов, и этим он так похож на Большую Россию, где в течение веков не исчез, не растворился ни один этнос» [2].

Таким образом, сведения о Крыме являются неотъемлемой частью истории Государства Российского. Богатый исторический и культурный материал позволяет знакомить иностранных учащихся с архитектурой, скульптурой, музеями, парковыми ансамблями, природными компонентами (моря, реки, горы, леса, степь). Все это позволяет назвать Крым уникальным природным музеем под открытым небом.

Несомненно, одной из эффективных форм внеаудиторной работы является учебная экскурсия (обзорная/многоплановая и тематическая). Она позволяет формировать страноведческие знания, стимулирует интерес к изучению русского языка и культуры, создаёт внутреннюю мотивацию,

благодаря чему сама деятельность становится более привлекательной и эффективной. Кроме того, являясь составной частью аудиторной работы, экскурсия является при этом отчасти и развлекательной деятельностью.

Безусловно, учебную экскурсию должна предварять подготовительная аудиторная работа, позволяющая студентам расширить активный и пассивный словарь. Она представляет собой работу с текстом, включающую три классических этапа: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. После экскурсии на аудиторном занятии необходимо закрепить лингвострановедческий материал. Это может быть беседа или обмен мнениями.

Высказанные соображения лежат в основе материалов для аудиторной и внеаудиторной работы, рассчитанных на иностранных студентов-медиков, владеющих РКИ на уровне В₂ (этнический состав группы – Узбекистан, Туркменистан, Казахстан). Учитывая, что на младших курсах в процессе обзорной экскурсии студенты уже получили общую информацию об истории города, в котором они учатся, на более высоком уровне целесообразно перейти к тематической экскурсии. Методика проведения тематической экскурсии усложняется. Цель экскурсии – детальное рассмотрение объекта. Единицей обучения является текст размером в 1–1,5 страницы. Мы разделяем позицию Н. В. Кулибиной в том, что касается содержания традиционных этапов работы над текстом: «Если при определённых условиях (например, при нехватке аудиторного времени) *пред-* и *послетекстовый* этапы работы могут сокращаться до одного – двух вопросов, а то и вовсе опускаться или выполняться как домашнее задание, то *притекстовую* работу необходимо осуществлять в аудитории в максимально полном объёме» [3, с. 220]. Особый интерес представляют историко-культурные комментарии перед текстом, которые вносят существенный вклад в формирование культуроведческой компетенции обучающихся.

Послеэкскурсионные задания ориентированы на диалогическое общение – это, как уже отмечалось выше, обмен впечатлениями, при котором неизбежно возникает необходимость употреблять новую лексику. Могут быть предложены следующие задания: «Расскажите другу об известных людях, которые связали свою судьбу с полуостровом»; «Проведите экскурсию по памятным местам города». Отметим, что в ходе обмена впечатлениями нередко возникают вопросы по поводу изменившейся геополитической ситуации, в частности, принадлежности Крыма и др. Считаем важным корректно провести обсуждение, объективно оценив все точки зрения.

Преподавателями кафедры разработан цикл экскурсий общекультурной и профессиональной тематики по Симферополю, а также однодневные туры по городам Крыма. Так, для будущих медиков были отобраны следующие экскурсионные объекты: дом-музей Чехова в Ялте, музей Святителя Луки (В. Ф. Войно-Ясенецкого – врача и архиепископа) в Симферополе, Боткинская тропа в Ялте и т. д. Историко-культурная тематика представлена

следующими экскурсиями: посещение пещерного города Чуфут-Кале в Бахчисарае, картинной галереи И. К. Айвазовского в Феодосии, Голицынской тропы под Судаком и т. д.

Безусловно, одной из любимых и запоминающихся экскурсий для иностранцев является, экскурсия в город русской славы Севастополь. Предварительная работа включает чтение соответствующего текста и страноведческого комментария исторических и биографических фактов (Крымская война (1853–1856); Великая Отечественная война (1941–1945); топонимы – город Севастополь, Балаклава; Малахов курган (панорама); Сапун-Гора (диорама); имена Екатерины II, Н. И. Пирогова, С. П. Боткина, П. С. Нахимова, Даши Севастопольской).

Как известно, стереотип национального характера выступает как поведенческая модель практической жизни народа. В силу этого большое внимание на аудиторных занятиях уделяется этическим категориям, отражающим особенности русского характера, среди которых для будущего медика особенно важными являются **сопереживание, милосердие, терпение, честь, долг, совесть**. Эти знания будут актуализироваться на протяжении всей экскурсии.

Усвоению лучших традиций русского народа способствует, на наш взгляд, предварительный просмотр документального фильма Алексея Денисова «Севастополь. Русская Троя» (2015). Зрительные образы стимулируют интерес к экскурсии, расширяют объём усваиваемого учебного материала, снижают утомляемость. Эмоциональная сторона играет огромную роль, так как учащийся не просто воспринимает информацию, он переживает, испытывает восхищение, радость, гнев, возмущение.

Материал экскурсий даёт не только новые знания, но и обладает большими воспитательными возможностями. Экскурсии сближают студентов из разных групп, позволяют им познакомиться ближе, узнать друг друга. После экскурсий у студентов появляется желание узнать больше о городе и стране, в которой они живут сейчас. Достоинством такой работы является также живое восприятие артефактов русской культуры и известных личностей, чья жизнь была связана с Крымом. Об этом свидетельствует большой интерес, который студенты проявляют к заданию «Назовите имена, достойные, по вашему мнению, почётного звания «Великий крымчанин». Ниже приведём ответы студентов, в которых персоналии перечислены по их значимости:

– Императрица Екатерина II, присоединившая к России Крымский полуостров и основавшая города Симферополь и Севастополь.

– Н. И. Пирогов – выдающийся русский хирург, участник Крымской войны (1853–1856), оперировавший в здании, где сегодня располагается кафедра нормальной анатомии;

– В. Ф. Войно-Ясенецкий (святитель Лука) – выдающийся хирург и настоятель Симферопольской и Крымской епархии, живший и работавший в определённый период в родном городе некоторых студентов – в Ташкентском медицинском институте;

– А. П. Чехов – врач и писатель, живший и творивший в Крыму;

– А. С. Пушкин, воспевший красоту и величие крымской земли («Бахчисарайский фонтан», «Евгений Онегин»);

– В. И. Вернадский – основатель учения о биосфере, первый ректор Таврического университета;

– И. К. Айвазовский – русский художник-маринист, пожертвовавший часть своего состояния на развитие родного города Феодосии;

– адмирал П. С. Нахимов – русский флотоводец, герой обороны Севастополя;

– Л. С. Голицын – основоположник русского виноделия в Крыму и производства шампанских вин в России.

Отметим, что, поскольку учащиеся являются студентами медицинской академии, приоритетными стали имена врачей, живших и работавших в Крыму.

Таким образом, реализация регионального компонента в ходе обучения РКИ, осуществляемая в рамках учебной экскурсии, способствует интеллектуально-познавательной деятельности обучающихся, формированию у них лингвокультурологической компетенции, мотивирует иностранных студентов к изучению и постижению русской культуры.

Литература

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

2. Заявление В. В. Путина в ответ на просьбу Крыма о вхождении в состав РФ, Радио «Голос России» (18 марта 2014). URL: <https://ru.wikiquote.org/wiki/Крым> (дата обращения: 07. 03. 2018).

3. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1 / Сост. Н. В. Кулибина. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2012. 372 с.

4. Кулиш И. А. Региональный компонент в обучении русскому языку и социокультурной адаптации студентов-иностранцев. Русский язык за рубежом. 2015. № 5. С.108-113.

УДК 378.016:811.161.1'243:316.776

Светлана Витальевна Майборода,
преподаватель
(Медицинская академия имени
С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского»)
E-mail: ameli25@yandex.ru

Svetlana Vitalevna Mayboroda,
Lecturer
(Medical Academy named
Of S. I. Georgievsky
V. I. Vernadsky Crimean Federal
University)
E-mail: ameli25@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К УЧАСТИЮ В УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ

THE PROBLEM OF DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS IN THE COURSE OF PREPARING FOR TRAINING COMMUNICATION

В работе исследуются коммуникативные потребности иноязычных учащихся 1–2 курсов медицинского вуза в процессе учебной коммуникации. Определяются актуальные для использования русского языка ситуации и набор коммуникативных задач в учебно-научной сфере. В результате анализа дифференцируются ведущие типы речевого поведения участников общения, на основе которых представлен необходимый минимум коммуникативной компетенции для учащихся младших курсов медицинского вуза. Попытка на практике соединить ситуации общения, речевые действия и языковые средства, которые требуются для их выражения, требует учёта реальных коммуникативных потребностей студентов, и позволяет оптимизировать формирование навыков коммуникативной компетенции иноязычных учащихся в академическом (учебно-научном) дискурсе.

Ключевые слова: коммуникативные потребности, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный.

Summary. In this article the communicative needs of the 1-2-year foreign medical students in the course of training communication are investigated. The situations vitally important for the use of the Russian language, as well as a set of communicative tasks in the academic and scientific field are determined. The results of the analysis differentiate the leading types of speech behavior of the communication participants, on the basis of which the necessary minimum of communicative competence for the junior students of the medical school is presented. An attempt to combine in practice the communication situations, speech actions and language means necessary for their expression makes it possible to optimize the development of the communicative competence skills of foreign students in the academic (educational-scientific) discourse.

Keywords: communicative needs, communicative competence, Russian as a foreign language.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного, как известно, выделяет в качестве одного из главных направлений своего развития профессиональное общение как сложнейший вид человеческой коммуникации. Это весьма актуально для специфического контингента ино-

странных студентов-медиков и объясняется тем, что врач – это профессия в системе «человек-человек», где общение из фактора, сопровождающего деятельность, превращается в профессионально значимую категорию. Однако, как ни парадоксально, наблюдается противоречие между потребностью обучающихся быть коммуникативно успешными и недостаточной мотивацией к изучению русского языка в целях научного, учебно-научного и профессионального общения. Это явление все чаще наблюдается на практике и связано, по-видимому, с дефицитом учебных материалов, соответствующих прагматическим целям учащихся.

Высказанные соображения послужили толчком к изучению актуальных коммуникативных потребностей студентов медицинского вуза с целью определения типовых ситуаций коммуникации, ведущих типов речевого поведения участников общения и создания необходимого минимума коммуникативной компетенции для учащихся 1–2 курсов, который оптимизирует процесс обучения языку и формирования навыков коммуникации в учебно-научном (академическом) дискурсе.

Организующим центром лингводидактической системы профессионально-ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков является содержательно-целевой компонент: цель методически интерпретирует социальный заказ, а содержание конкретизирует, детализирует [1, с. 201]. Заказ общества на объём и содержание компетентности специалиста-медика в общих чертах находит отражение в федеральных государственных стандартах высшего медицинского образования, которые далее конкретизируются в требованиях профессиональных моделей государственных образовательных стандартов РКИ [2]. Иностранные обучающиеся должны овладеть русским языком в объёме, необходимом и достаточном для освоения основных образовательных программ на уровне ТРКИ-II (по международной классификации – В2/ Постпороговый уровень). Обязательным условием является получение знаний с учетом социально-профессиональной макросферы [3]. В настоящей работе мы остановимся на вопросе подготовки студентов к участию в учебно-научной коммуникации и связанной с этим вопросом проблеме формирования коммуникативной компетенции учащихся медицинского вуза.

Цели обучения языку определяются через достижение определенного уровня коммуникативной компетенции в каждом виде речевой деятельности. Эти уровни характеризуются определённым набором коммуникативных задач, которые учащиеся должны уметь решать средствами иностранного языка в рамках определённых сфер, тем, ситуаций общения с определённой степенью лингвистической и экстралингвистической корректности и адекватности. Отсюда вытекает требование моделировать учебные ситуации и отбирать языковые средства в соответствии с речевыми намерениями говорящих, а это означает необходимость описать все возможные интенции и предложить языковые средства для их передачи. Однако следует считаться

с тем, что основная масса языкового и речевого материала не соответствует прямо и однозначно выделяемым интенциям, разные коммуникативные потребности и интенции обеспечиваются одним и тем же системно организованным (с возможностью разного лексического наполнения) языковым и речевым материалом. Это происходит потому, что речевая системность, как отмечает О. А. Лаптева, строится не по принципу узкой интенции – она всеобща [4]. Сама природа языка такова, что она включает в себя только обобщённые смыслы и функции, которые, в свою очередь, организованы иерархично, системно. Излишняя дробность смыслов уводит от языка. Представление языкового материала через речевые интенции говорящего может привести к бессистемности в осмыслении строя языка, что противоречит механизмам мышления.

Решение проблемы подсказывается практикой преподавания на разных этапах обучения. Так, на I курсе, при корректировке имеющихся у студента навыков и умений актуальные речевые ситуации соотносятся с системно организованным грамматическим материалом (предложно-падежная, видо-временная система). При дальнейшем обучении можно исходить из объективно существующей регулярности определённых интенций говорящего в определённых сферах коммуникации, и, следовательно, вполне реально выделить число обязательных коммуникативных программ, в которых принимают участие носители конкретных социальных ролей, а для каждой коммуникативной программы – свой набор речевых действий. Языковые же средства объединяются при этом на основе единства их значения в рамках определённых функционально-семантических полей, что имеет давнюю традицию в прикладном описании русского языка как иностранного: например, выражение сравнения, времени, согласия, возможности и т. п. [5]. Соединить указанные системы – задача учебных материалов, в которых устанавливается должная пропорция системного (языковая компетенция), функционального (речевая компетенция) и собственно коммуникативного подходов [6].

Учебно-научная сфера занимает ведущее место в общей сумме речевых контактов студента-иностранца с носителями языка. Назовем **типичные коммуникативные ситуации** в рамках этой системы общения, актуальные для студентов-медиков 1–2 курсов: 1) лекция (ситуация публичного общения); 2) занятия в учебной группе (групповое общение); 3) индивидуальная консультация, беседа с преподавателем, ответ на зачёте, экзамене, общение с должностными лицами и т. д. (межличностное общение). В процессе прохождения учебной и производственной практики, как и следует ожидать, появляется многоплановое общение в клинике [7]. Однако проблема обучения студентов 1–2 курсов профессиональной коммуникации требует отдельного рассмотрения, поэтому здесь не затрагивается.

Коммуникативные потребности основных участников сферы обучения противоположны, хотя и находятся в одной плоскости. Преподаватель

организует учебную деятельность студентов, добивается усвоения ими определённого объёма сведений, контролирует степень этого усвоения и т. д. Студент же, напротив, стремится усвоить предлагаемый ему материал, выработать в себе необходимые умения и навыки по оперированию данным материалом. В контакте с преподавателем студент испытывает потребность или необходимость выяснить тот или иной момент учебной программы, уточнить детали, удостовериться, правильно ли он понимает, например, формулировку задания, ход работы и т. п., отчитаться в своих знаниях.

Набор коммуникативных задач в учебно-научной сфере удобно рассмотреть в структуре учебного занятия (урока). Коммуникативные потребности и задачи общения студента задаются активными коммуникативными действиями преподавателя, поэтому их логично рассматривать в единстве.

1. *При повторении изученного* перед введением нового материала в форме фронтального группового опроса преподаватель ведёт диалогическую беседу, задаёт вопросы, уточняет ответы, делает обобщающие выводы, корректирует речь студентов. Студент устно отвечает на вопросы, воспроизводит изученное ранее (репродуктивный монолог с элементами диалога); реагируя на ответы других студентов, выражает согласие/ несогласие с ходом рассуждений, вспоминает изученное, демонстрирует владение терминами.

2. *При актуализации знаний* в форме коротких письменных ответов (предметно-речевые задания – анатомия, биология, гистология, физиология; решение задач – химия, физика, частично биология, микробиология) с последующим воспроизведением изученного в устной монологической речи перед введением нового материала преподаватель оценивает содержательную правильность ответов, устанавливая степень готовности группы к восприятию нового материала. Студент отвечает на вопросы заданий письменно или устно в виде монологических высказываний; использует при подготовке методические материалы (просмотровое чтение), словари.

3. *При объяснении* преподавателем нового учебного теоретического материала (факты и явления действительности, понятия, модели, законы, теории, способы и т. д.) в форме монологической речи с использованием средств наглядности (муляжи, таблицы, анатомические атласы, рисунки, демонстрации физических и химических опытов и т. д.) студент, осмысливая новый материал, соотносит его с ранее известным (аудирование); к отдельным словам приводит эквиваленты из родного языка по памяти; записывает фрагменты информации на русском языке; списывает информацию с доски или записывает ее под диктовку.

4. *При объяснении* преподавателем *хода решения типовой задачи, порядка выполнения лабораторной работы* в форме монологической речи с элементами диалога с использованием средств наглядности, приборов, печатных методических материалов студент запоминает порядок выполнения действий; запрашивает уточняющую информацию; может выразить своё отношение к выполняемой работе, предложить другой ход работы; повторяет

алгоритм действий(монолог); записывает нужную информацию под диктовку или с доски

5. При *совместном (преподаватель – студент) решении нетиповой (проблемной, поисковой) задачи*, при объяснении нового теоретического материала в форме диалогического общения (с элементами полилога) преподаватель с помощью проблемных вопросов побуждает студентов к активной совместной деятельности, направляет деятельность студентов, по ходу рассуждений задаёт им вопросы на уточнение понимания материала, спрашивает их мнение по поводу характера учебных действий, комментирует совместную деятельность. Студент осознает необходимость самостоятельного поиска в решении проблемы, участвует в совместной деятельности; в форме монологической речи воспроизводит знания, демонстрируя при этом умения согласиться или возразить, запросить уточняющую информацию, выразить свою точку зрения, записать нужную информацию на слух или списать ее с доски.

6. При *дополнительных объяснениях на консультации или дополнительном занятии* преподаватель отвечает на вопросы студентов, сам задаёт вопросы; даёт рекомендации по использованию методических материалов; корректирует понимание студентами новой информации, усвоение ими элементов знаний и умений; убеждает студентов в их способности выполнить задание; даёт дополнительную учебную информацию для самостоятельного изучения дома. Студент задаёт вопросы, вызванные непониманием информации, неумением применить полученные знания при выполнении домашнего задания или подготовки к контролю; уточняет у преподавателя непонятные фрагменты в учебниках пособиях и т. п.; делает краткие записи в тетради.

7. В ходе *устного текущего контроля в виде фронтального или индивидуального опроса* преподаватель: выясняет степень усвоения знаний; задаёт дополнительные вопросы; корректирует действия и ответы студентов (монолог). Студент максимально полно выполняет задания; сопровождает ответ рисунками, расчётами; аргументирует свой ответ, высказывает собственное мнение, согласует свой ответ с замечаниями преподавателя и других студентов (диалогизированный монолог).

8. В ходе *итогового контроля знаний и умений в форме зачёта или экзамена* преподаватель оценивает устные ответы студентов, проверяет их записи, делает замечания по рисункам, формулам, расчётам; в диалоге выясняет степень усвоения знаний и умений, оценивает достигнутый студентом уровень предметной компетенции. Студент обоснованно и аргументированно отвечает на вопросы (монологическая речь), выполняет предметно-речевые задания; делает записи-опоры для устного ответа.

Наблюдения за студентами и беседы с преподавателями специальных дисциплин свидетельствуют о том, что не только на первом, но частично и на втором курсе на занятиях по специальным предметам преимущественно

присутствуют коммуникативные ситуации 1, 3 и 4. Это указывает на то, что свою коммуникативно – речевую компетенцию студенты развивают преимущественно на базе таких видов речевой деятельности, как аудирование и чтение. Они в основном воспринимают адаптированную монологическую речь преподавателя или текст учебного пособия при домашней работе по теме занятия. Их компетенция устного воспроизведения текста даже на основе репродукции весьма ограничена. Как следствие – почти полное отсутствие на занятиях коммуникативных ситуаций типа 5, недостаточное вовлечение в диалогическую форму общения в ситуациях 7 и 8. Причиной столь тяжелой ситуации является, безусловно, несоблюдение в последние годы сроков и иногда уровня подготовки студентов на подготовительных факультетах, а также слабая заинтересованность специальных кафедр в оценке уровня коммуникативно-речевой, а не только предметной компетенции студентов. Однако это отдельный вопрос.

Итак, в речевом акте общения преподавателя и студента можно выделить 3 типа поведения:

Тип 1. Желание или необходимость получить информацию (коммуникативное намерение – запрос). Если речь идет о желании студента, то он, на наш взгляд, должен уметь запрашивать информацию об определении понятия, составе, классификации предметов, их общей характеристике, ходе процесса, сравнительной характеристике предметов, зависимости, причинах, местонахождении, области использования, назначении, условиях существования, способе действия; о времени и месте открытия чего-либо. Все это является реальной коммуникативной потребностью студента младших курсов медицинского вуза. Здесь же присутствует умение быстро реагировать на неточные или неполные ответы с помощью вопросов (запрашивается разъяснение, уточнение сообщаемого). Именно таковы речевые действия студентов в указанных коммуникативных ситуациях.

Тип 2. Желание или необходимость стимулировать собеседника (коммуникативное намерение – побуждение). Студент должен понимать и реагировать на собственно побуждение преподавателя к каким – либо физическим действиям (*нарисуйте..., вычислите..., найдите..., решите..., напишите..., прочитайте...*) и на побуждение к речи, к сообщению. Е. И. Мотина в связи с этим отмечает, что здесь основным уже является не побудительный, а вопросительный элемент, т. е. запрос информации важнее побудительности: *назовите..., объясните..., дайте определение..., приведите пример..., сформулируйте..., перечислите..., докажите...* и т. п. [8].

Тип 3. Желание или необходимость воспроизвести информацию (коммуникативное намерение – утверждение). В рамках этой ситуации студент должен уметь: делать подробное сообщение по тексту (репродуктивный монолог); либо точно передавать основные положения текста (с исключением примеров, менее существенных свойств явлений и т. п.); либо передавать материал лекций; либо делать сообщение по теме на основе нескольких тек-

стов-источников; либо делать сообщение на основе схем, таблиц, формул и т. п.; либо делать сообщение о ходе и результатах эксперимента, лабораторной работы, решения задачи; либо аргументировать свои действия, уметь строить рассуждения, участвовать в обсуждении проблемы (для студентов 2 курса и старше), т. е., другими словами, на 1 курсе студент должен уметь: *построить определение, констатировать факт, описать..., показать..., сообщить..., сравнить..., проиллюстрировать..., объяснить...;* студент 2 курса кроме того должен уметь: *сформулировать тезис, доказать..., обосновать..., опровергнуть..., аргументировать..., дать оценку..., обобщить..., возразить..., присоединиться к мнению полностью или частично, выразить свое мнение, сослаться на чужое*. Последовательная, пошаговая реализация заявленных коммуникативных намерений, как уже отмечалось ранее, – задача учебно-методических материалов.

Таков, на наш взгляд, минимум коммуникативной компетенции при подготовке к участию в учебно-научной коммуникации для указанного контингента учащихся. Практическим подходом, учитывающим реальные потребности студентов, являются методические разработки аудиторных занятий для преподавателей и студентов, в которых делается попытка на практике должным образом соединить ситуации общения, речевые действия, используемые в этих ситуациях, и языковые средства, которые требуются для их выражения. Хочется отметить обращённость указанных материалов к студенту, студенту-партнёру, который, благодаря особой презентации в методразработках целей и задач обучения, требований к видам речевой деятельности, может сам управлять своей учебной деятельностью и представляет себе тот уровень, то качество, которого он должен достигнуть в результате учения.

Литература

1. Куриленко В. Б. Непрерывное профессионально ориентированное обучение иностранному языку иностранных медиков: теория и практика: монография. М: РУДН, 2017. 352 с.: ил.
2. Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся естественно-научного, медико-биологического и инженерно-технического профилей // Авт. колл. И. К. Гапочка, В. Б. Куриленко, Л. А. Титова. М: Изд-во РУДН, 2005. 50 с.
3. Беляева А. Ю., Прокофьева Л. П. Обучение иностранных студентов медицинского вуза профессиональной коммуникации в условиях ФГОС // В сборнике: Динамика языковых и культурных процессов в современной России 2014. С. 22–27.
4. Лаптева О. А. Русский язык в нефилологическом вузе сегодня и современная наука о языке. Научные традиции и направления в преподавании русского языка и литературы. М., 1986.
5. Белошапкова В. А., Володина Г. И. О принципах описания простого предложения в целях преподавания русского языка как неродного // Русский язык за рубежом. 1980. № 5.

6. Фильцова М. С. Прагматическое описание языка как основа обучения профессиональному общению иностранных студентов-медиков // Актуальные вопросы филологических наук: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Изд-во «Бук», 2016. С. 45–48.

7. Прокофьева Л. П., Беляева А. Ю. Профессиональная коммуникация на занятиях по РКИ в медицинском вузе: программы, учебники, методические инновации // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33. С. 256–258.

8. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1983. 176 с.

УДК 372.881.1

Надежда Вениаминовна Малина,
доцент

Татьяна Даниловна Рогачева,

канд. пед. наук, доцент

Ирина Анатольевна Кондратьева

канд. филол. наук, доцент

(Донской государственный технический университет)

E-mail: malinanadezhda@yandex.ru,

trogacheva@yandex.ru

Irina-kondratieva@yandex.ru

Nadezhda Veniaminovna Malina.,
Associate Professor

Tatiana Danilovna Rogacheva, Cand.
of pedagog. Sciences, associate Professor

Irina Anatolievna Kondratieva

candidate of philological Sciences,

associate Professor
(Don State Technical University)

E-mail: malinanadezhda@yandex.ru,

trogacheva@yandex.ru

Irina-kondratieva@yandex.ru

ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ НАПИСАНИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

LANGUAGE DIFFICULTIES IN WRITING FINAL GRADUATION WORK BY FOREIGN STUDENTS AT THE FINAL STAGE OF EDUCATION

В статье описываются трудности научного стиля речи, преодолеваемые студентами старших курсов при написании выпускной квалификационной работы. Авторы рассматривают особенности научной речи, останавливаются на трудных моментах письменной научной речи, которые отрабатываются на занятиях по русскому языку при подготовке бакалавров технического университета. Приводятся примеры работы с иностранными студентами по учебному пособию по развитию навыков письменной научной речи, написанному преподавателями кафедры РКИ. Пособие служит формированию у студентов устойчивого представления о письменных работах научного стиля, наиболее часто используемых в вузе. Задания в пособии рассчитаны на сознательный подход к изучаемому материалу, стимулируют умственную деятельность студентов, способствуют развитию у них навыков построения логического рассуждения и убедительной системы аргументации.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа, магистерская диссертация, компиляция, трансформация речевых моделей, научный стиль речи, коммуникативная компетенция.

The article researches the difficulties of the scientific style, which are overcome by the students of the senior courses when writing the final work. The authors consider the features of

scientific writing, describe the difficult moments of scientific writing, which are worked out in the Russian language classes when teaching bachelors of a technical university. Examples of working with foreign students on a textbook written by teachers of the RCT department with a target of developing the skills of written scientific speech are given. The manual is intended to form a stable view of students about written works of scientific style, most often used in the university. Assignments in the manual are designed for a conscious approach to the material being studied, stimulate the mental activity of students, contribute to the development of their skills of constructing logical reasoning and a convincing system of reasoning.

Keywords: final qualification work, master thesis, compilation, transformation of speech models, scientific style of speech, communicative competence.

В Донском государственном техническом университете (ДГТУ) более 50 лет ведется подготовка иностранных специалистов, сначала инженерного профиля, а с 1990-х годов и нескольких гуманитарных направлений. Русский язык, который иностранные студенты изучают на всех курсах, является для них в том числе и средством овладения избранной специальностью. За весь период обучения, начиная с довузовской формы, студенты знакомятся с функциональными стилями русского языка, являющимися категорией исторического его развития.

Для наиболее удачной демонстрации изменений, происходящих в языке, служит научный стиль, имеющий свои разновидности, из которых для будущих специалистов – филологов в большей степени необходимы научно-информативный для умения составлять аннотацию, писать рефераты, и собственно-научный для подготовки докладов, написания статей, выпускной квалификационной работы (ВКР) и магистерской диссертации. ВКР представляет собой работу исследовательского характера, позволяющую осуществить решение практических задач с аргументированными выводами и обоснованными предложениями. Защита ВКР относится к одному из видов итоговых аттестационных испытаний государственной аттестации выпускников высших учебных заведений и выполняется в формах, соответствующих определенным ступеням высшего образования [1].

В практике преподавания русского языка как иностранного в ДГТУ большое внимание уделяется методам обучения научному стилю речи в целом, но на занятиях со студентами старших курсов превалирует собственно-научный стиль. Одна из ярких особенностей этого подстиля – широкое использование грамматических возможностей языка, его лексических конструкций, поэтому чтение оригинальных журналов по специальности обосновано необходимостью умения создавать вторичный текст, соответствующий нормам определенного стиля. Выпускники должны уметь выбирать способ передачи информации, соответствующий определенному коммуникативному намерению; кроме того, они должны овладеть навыком реализации высказывания в адекватной языковой форме во время защиты ВКР.

Для иностранных студентов представляет определенную трудность умение объединять коммуникативно завершенные фразы в семантически цельный логичный текст, выражать собственные мысли, обмениваться мне-

ниями. Хотя, безусловно, наиболее отчетливо уровень усвоения научного стиля проявляется при написании, а не компиляции ВКР и при произнесении речи во время защиты, а при этом проявляются навыки владения публицистическим стилем. В это время владение научным стилем связано еще и с освоением научного типа мышления. Для иностранных студентов это связано и с изучением профильных предметов, и с изучением терминологии; с умением использовать речевые клише русского научного языка.

В некоторых исследованиях отмечается, что комплексное владение научным стилем включает в себя формирование речевых навыков и умений для общения в учебно-научной сфере; умение оперировать языковыми средствами при определенной содержательности основной информации [2].

Научный стиль – это, прежде всего, особый синтаксический строй предложений, который определяется ходом и развитием научной мысли при лаконичности изложения, свойственной структурно-семантическим особенностям научных текстов [3]. В процессе обучения иностранные студенты имеют дело с текстами, насыщенными синтаксически сложными фрагментами, с текстами, содержащими реальные трудности научного стиля и информативно сложными для восприятия [4]. Необходимо соблюдать требования к языковому оформлению ВКР и к презентации научных результатов, с этой целью преподавателями кафедры РКИ было написано учебное пособие по развитию навыков письменной научной речи, в которое включены задания, актуализирующие знания, полученные на занятиях по русскому языку в рамках модуля по научному стилю речи. Пособие служит формированию у студентов устойчивого представления о письменных работах научного стиля, наиболее часто используемых в вузе. Оно содержит коррекционный курс, позволяющий повторить умение составления различных видов планов, языковые клише, необходимые для написания аннотации, реферата. Задания в пособии рассчитаны на сознательный подход к изучаемому материалу, стимулируют умственную деятельность студентов, способствуют развитию у них навыков построения логического рассуждения и убедительной системы аргументации.

Блок заданий, направленный на изучение морфологического, синтаксического, лексического уровней научного стиля в пособии, включает задания для развития навыков использования терминологической лексики, учитывая требования, предъявляемые к этой категории лексики (употребление терминов в одном и том же значении, недопустимость замены их общедоступными значениями, разговорными и просторечными вариантами). При этом закрепляется навык использования в научном стиле отглагольных существительных, не имеющих зачастую форм множественного числа. Отсутствие экспрессии в научном стиле несколько ослаблено только в текстах гуманитарных специальностей (реклама, связи с общественностью, социальная работа, лингвистика). Выполняя задания, студенты должны создать безличный монолог от третьего лица, соблюдая логическую последователь-

ность и используя безличные синтаксические конструкции типа «анализ результатов свидетельствует о том, что...», «исследование вопросов подтвердило...», «исследования подобного рода не входили в перечень рассмотренных тем» и т. п. Подобные задания облегчают задачу адекватного поведения будущих специалистов при ответах на вопросы, задаваемые членами Государственной аттестационной комиссии. Особую трудность для иностранных выпускников представляет использование числительных, особенно составных, поэтому необходимо снимать трудности при их воспроизведении в устном публичном выступлении, особенно при защите ВКР по техническим специальностям.

Характерные для научного стиля причастия и деепричастия, производные предлоги, служащие в качестве композиционной составляющей, включены в задания, направленные не только на выработку навыков написания ВКР, но и для написания курсовых работ и магистерских диссертаций. Выстроенная определенным способом система заданий в учебном пособии предполагает переход от отработки вышперечисленных проблем научного стиля к пониманию следующей особенности научного изложения – умению использовать сложноподчиненные предложения и пассивные конструкции («Проблема, рассматриваемая авторами...», «обобщен опыт применения...»). Во время подготовки к защите выпускной работы и магистерской диссертации студенты и магистранты должны овладеть умением использовать вводные слова и выражения для создания логической последовательности текста и умением использовать их в тексте устного выступления.

В пособие включены основные правила оформления ссылок в научной работе, оформления списка литературы и примерные вопросы, которые могут быть заданы во время защиты. Последний семестр курса бакалавриата и магистратуры заканчивается репетиционной защитой и устным публичным выступлением, в процессе которого должны быть продемонстрированы языковые особенности научного стиля речи, влияющие на точность, объективность, логичность и ясность изложения [5].

Целью обучения русскому языку является овладение иностранными студентами основ иноязычного общения, в процессе которого происходит, кроме профессионального образования, формирование личности будущего специалиста. Изучение отдельных стилей русского языка, подготовка к конечному результату (защите ВКР) проецирует практическое использование языка при чтении аутентичных текстов, умение объясняться с носителями языка в нестандартных ситуациях. Стремление к коммуникативной компетенции предполагает усвоение внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения.

Литература

1. Богомолова И. А. Интегрированное обучение научному стилю речи студентов носителей русского языка в вузах инженерного профиля: диссертация канд. пед. н. М., 2005. 184 с.

2. Иваницкая Е. В. Трансформация научного стиля в условиях меняющейся коммуникативной среды. Особенности современной научной статьи // Язык и текст. 2016. Т. 3. №2. С. 62-75.

3. Щеникова Е. В. Функциональные стили: учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 80 с.

4. Малина Н. В., Рогачева Т. Д., Кондратьева И. А. Содержание реферативного вида чтения на русском языке как иностранном // По мат. Международной научно-практич. конф. 2016. №8. М.: АР-Консалт. С.82-84.

5. Рогачева Т. Д., Малина Н. В., Кондратьева И. А. Развитие навыков письменной речи: учебное пособие для иностранных студентов. Ростов н/Д, 2015. 43с.

УДК 372.881.1

Александра Эдуардовна Массалова,

преподаватель

Нина Степановна Катышева,

преподаватель

(Тюменское высшее военно-инженерное

командное училище имени маршала

инженерных войск А. И. Прошлякова)

E-mail: massalova.alexandra@yandex.ru,

katysheva-nina@mail.ru

Alexandra Eduardovna Massalova,

the teacher

Nina Stepanovna Katysheva

the teacher

(Tyumen Higher Military Engineering

Command School named after the marshal

of the Engineer Troops A.I. Proshlyakova)

E-mail: massalova.alexandra@yandex.ru,

katysheva-nina@mail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННОМ ВУЗЕ

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL TEXTS AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE MILITARY COLLEGE

В статье отмечается важность воспитательного аспекта при обучении русскому языку как иностранному, поскольку именно язык знакомит иностранных учащихся с новой культурой и формирует неотъемлемые качества социальной личности (толерантности, дисциплинированности, ответственности и т. д.). Выделяются основные цели урока, включающие воспитательный компонент, которые должен учитывать преподаватель при организации учебного процесса. В соответствии со спецификой вуза авторами приводятся примеры текстов художественной литературы и даются типовые задания к ним; предлагается пример работы с художественным фильмом. В заключение отмечается важность воспитательной роли русского языка как иностранного в учебном процессе.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, духовно-нравственные качества, русский язык как иностранный, инокультура, военный вуз, иностранные учащиеся.

The article notes the importance of the educational aspect in teaching Russian as a foreign language, since it is the language that introduces foreign students to the new culture and forms the inherent qualities of a social personality (tolerance, discipline, responsibility, etc.). The main objectives of the lesson, including the educational component, which should take into account the teacher in the organization of the educational process. In accordance with the specifics of the University, the authors give examples of literary texts and give typical tasks to

them; an example of work with the feature film is offered. In conclusion, the importance of the educational role of the Russian language as a foreign language in the educational process is noted.

Keywords: educational potential, spiritual and moral qualities, Russian as a foreign language, foreign culture, military University, foreign students.

В последнее время повышается роль русского языка как иностранного, что обусловлено активным налаживанием международных контактов. Под влиянием принципов гуманизации и демократизации общества сменяются ценностные ориентации в образовании. Самой большой ценностью в соответствии с этими принципами признается «свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира» [1].

В обучении иностранному языку одним из важнейших компонентов является воспитательный аспект. Именно язык знакомит иностранного учащегося с инокультурой и формирует неотъемлемые качества социальной личности (толерантность, дисциплинированность, ответственность, коммуникабельность и т. д.). В языке запечатлен опыт поколений: морально-этические, социальные и культурные, художественные и эстетические стороны.

Методически правильно построенный урок русского языка как иностранного, направленный на формирование у учащихся духовно-нравственных качеств, должен преследовать такие цели, как:

- формирование толерантности к культуре и народу изучаемого языка;
- поддержание положительной мотивации к учению и формирование познавательной, творческой активности;
- воспитание коммуникативной культуры;
- воспитание потребности в применении практических навыков на реальных коммуникативных ситуациях

Воспитательный компонент является одним из главных аспектов, главной функцией обучения русскому языку как иностранному, что отмечается в работах отечественных и зарубежных методистов Е. И. Пассова, С. Ф. Шатилова, Р. В. Рогова, Ф. Б. Рабиновича, Б. Е. Сахарова.

На уроках русского языка как иностранного любая тема общей программы позволяет включить в обсуждение вопросы, связанные с духовными и нравственными качествами личности. При обсуждении тем в ходе изучения языка, звучат многие насущные проблемы. К примеру, в военном вузе беседа на морально-этические темы входит в план урока, на нее отводится определенное количество времени. Среди таких тем проблемы толерантности, проблемы современной семьи, проблемы образования, проблемы национальной культуры.

Нравственное воспитание на уроках русского языка как иностранного будет более эффективным, если преподавателем будут использоваться тексты художественной литературы различных культур. Это поможет развить толерантное, позитивное и уважительное отношение к культурам и другим стран [2]. Приведем примеры таких текстов и заданий к ним.

Китайская притча «Ладная семья»:

«Жила-была на свете семья. Она была не простая. Более ста человек насчитывалось в этой семье. И занимала она целое село. Так и жили всей семьей и всем селом. Вы скажете: ну и что, мало ли больших семейств на свете. Но дело в том, что семья была особая – мир и лад царили в той семье и, стало быть, на селе. Ни ссор, ни ругани, ни, Боже упаси, драк и раздоров. Дошел слух об этой семье до самого владыки страны. И он решил проверить, правду ли молвят люди. Прибыл он в село, и душа его возрадовалась: кругом чистота, красота, достаток и мир. Хорошо детям, спокойно старикам. Удивился владыка. Решил узнать, как жители села добились такого лада, пришел к главе семьи, расскажи, мол, как ты добиваешься такого согласия и мира в твоей семье. Тот взял лист бумаги и стал что-то писать, писал долго – видно, не очень силен был в грамоте. Затем передал лист владыке. Тот взял бумагу и стал разбирать каракули старика. Разобрал с трудом и удивился. Три слова были начертаны на бумаге: любовь; прощение; терпение. И в конце листа: сто раз любовь, сто раз прощение, сто раз терпение. Прочел владыка, почесал, как водится, за ухом и спросил: – И все? – Да, – ответил старик, – это и есть основа жизни всякой хорошей семьи. И, подумав, добавил: – И мира тоже» [3].

Вопросы к тексту:

- Как вы поняли эту притчу?
- Что значит быть толерантным человеком?
- Какие качества толерантной личности вы выделите?

(Сострадание, терпимость, прощение, милосердие, сотрудничество, уважение прав других, принятие другого таким, какой он есть).

Стихотворение в прозе И. С. Тургенева «Нищий»

Примеры вопросов и заданий к тексту:

1. Какие чувства, как правило, мы испытываем к нищим? (Пренебрежение, брезгливость, жалость...)
2. Какие чувства испытывает автор? (Потерянность, смущение, милосердие, терпимость, сострадание.)
3. Как вы понимаете выражение: «Человек может совершить ошибку, сбиться с жизненного пути. Но как важно вовремя успеть протянуть ему руку помощи»?
4. Продолжите предложения:
Будьте надежными: ... (правдивыми, честными, имейте чистое сердце, выполняйте свои обещания).
Будьте заботливыми: ... (внимательными, вежливыми, любезными).
Будьте щедрыми: ... (великодушными, бескорыстными, готовыми помочь).

Стихотворение Л. Татьяничевой «Не для себя...»

Примеры вопросов и заданий к тексту:

1. О чем это стихотворение?
2. Продолжите предложения:

Каждый человек должен быть милосердным, потому что...

В сострадании и милосердии нуждаются...

Отметим, что не мало важную роль в процессе обучения играют и наглядные пособия, а также технические средства обучения [4]. Большое значение имеет художественный фильм, так как одним из его достоинств является эмоциональное воздействие на учащихся. Во время просмотра видеофильма учащимся предоставляется возможность погрузиться в атмосферу взаимоотношений носителей языка, увидеть «живую» коммуникацию носителей. К таким фильмам, например, в военном вузе можно отнести: «Офицер», «Горячий снег», «Они сражались за Родину», «Брестская крепость» и т. д. Преподавателем может быть задана различная тематика фильма, в зависимости от цели воспитания в учащихся тех или иных нравственных качеств.

Приведем пример работы с художественным фильмом режиссера А. Котта «Брестская крепость» 2010 года, в котором рассказывается о героической обороне Брестской крепости, принявшей на себя первый удар немецко-фашистских захватчиков 22 июня 1941 года. О героических событиях повествует уже состарившийся участник Александр Акимов, а на экране демонстрируется, как между вражескими снарядами лавирует пятнадцатилетний мальчик Сашка Акимов.

Вопросы после просмотра:

– Какие чувства вы испытываете к этому мальчику? Как бы вы поступили на его месте?

– Какие чувства вызвал у тебя этот фильм?

– Прокомментируйте фразу «Я умираю, но не сдаюсь». К человеку с каким качеством характера можно отнести эти слова?

Таким образом, воспитательная роль русского языка как иностранного велика тем, что на личных примерах, на произведения художественной литературы и художественных фильмах преподаватели воспитывают у иностранных курсантов уважение к русской культуре; приобщают к духовной культуре других народов, а также в процессе общения подталкивают учащихся к самопознанию и самовыражению [4]. На занятиях по русскому языку как иностранному независимо от специфики вуза воспитательная цель должна ставиться на всех этапах урока.

Литература

1. Воспитательные возможности иностранного языка. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00383299_0.html (дата обращения: 10.03.2018).

2. Массалова А. Э. Духовно-нравственное воспитание курсантов военного вуза при изучении русского языка как иностранного. Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материал VI междунар. науч. конф., 10–11 ноября 2016 г. / отв. ред. доц. М. И. Морозова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. С. 341-344

3. Китайская притча «Ладная семья». URL: <https://multiurok.ru/blog/kitaiskaia-pritcha-ladnaia-siem-ia.html> (дата обращения: 22.02.2018).

4. Массалова А. Э. Информационно-компьютерные технологии как средство активизации познавательной деятельности в практике преподавания РКИ. Информационно-компьютерные технологии как средство активизации познавательной деятельности в практике преподавания РКИ // Современные методы интеллектуального анализа данных в экономических, гуманитарных и естественнонаучных исследованиях. Материалы международной научно-практической конференции 24-26 ноября 2016 года. Пятигорск: Рекламно-информационное агентство на Кавминводах, 2016. 552 с. 180-185 с.

5. Агапов В. С. Концепция духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи А. С. Метелягина // Проблемы формирования и развития личности в психологии и педагогике. М., 2001. С. 31-35.

УДК 811.161.1243:378.14:82-3

Татьяна Евгеньевна Милевская,
канд. филол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
E-mail: Tatiana_Milevska@mail.ru

Tatiana Evgenievna Milevskaia
Ed. PhiloID., Associate Professor
(Saint Petersburg State University
of Architecture and Civil Engineering)
E-mail: Tatiana_Milevska@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН СНГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА МАТЕРИАЛЕ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF STUDENTS FROM THE CIS COUNTRIES IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES BASED ON LOCAL LORE TEXTS

В статье предлагается использование текстов краеведческой направленности на занятиях по русскому языку в высшей школе. Демонстрируются методические, лингвокультурологические и адаптационные потенциалы текстов этого типа. Предлагается ряд заданий, направленных на достижение социальной, психологической и культурной адаптации студентов-иностранцев к жизни в Санкт-Петербурге.

Ключевые слова: русский язык, краеведение, текст, адаптация, задания.

The article proposes the use of texts of local lore orientation in the Russian language studying in high education. Methodical, linguoculturological and adaptive potentials of this type of texts are demonstrated. A number of problems aimed at achieving social, psychological and cultural adaptation of foreign students to life in St. Petersburg are proposed.

Keywords: Russian language, local lore, text, adaptation, tasks.

В последнее время контингент студентов, обучающихся на вузовских кафедрах русского языка, очень изменился. Если раньше это были студенты из стран дальнего зарубежья, приезжающие в страну без знания русского языка или с минимальным знанием, то теперь это очень часто молодые люди из стран ближнего зарубежья, которые изучали русский язык в школе. Для достаточно большого количества будущих студентов он является род-

ным. Это может относиться к студентам из Белоруссии, Казахстана, Киргизии, с Украины, из прибалтийских стран. Очень часто такие студенты говорят и мыслят на русском языке, воспринимают и оценивают мир через призму русской культуры и русскоязычного поведения. В то же время встречаются студенты, например, из Туркменистана и Молдовы, свободно говорящие на русском языке, но идентифицирующие себя с другими этносами и другой культурой.

В связи с этим перед кафедрами русского языка встают новые серьезные задачи содержательного, методического, организационного и психологического характера. Необходимо найти общие пути обучения таких разных студентов и, кроме того, на занятиях русского языка помочь им адаптироваться к жизни в большом городе с такой великой и непростой историей, каким является Санкт-Петербург.

Общеизвестно, что основной единицей обучения иностранному языку является текст. При обучении русскому языку как иностранному текст выполняет весьма большое количество функций, являясь стимулом к высказыванию, образцом высказывания, служит содержательной базой для продуцирования речи, средством формирования коммуникативных умений, создает условия для активизации мыслительной деятельности.

Все эти характеристики текста актуальны в любой аудитории, но для решения адаптационных задач необходимо найти тексты, имеющие дополнительные функции и характеристики. К таким текстам можно отнести тексты краеведческой направленности.

Вслед за Председателем Союза краеведов России Сигурдом Шмидтом мы считаем, что «краеведение – это всегда краелюбие» [1]. Об этом же говорит и академик Д. С. Лихачев: «Краеведение оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, значительность связанных с этой территорией людей, ценность архитектурных и археологических памятников, красоту пейзажей, редкость и важность природных данных. <...> С этой точки зрения «моральная отдача» краеведения как науки, воспитательная роль краеведения исключительно велика. <...> краеведение гораздо более «воспитывающая наука», наука, требующая от человека неравнодушного отношения к предмету и выводам своего изучения» [2].

Проблема современных молодых людей, находящихся внутри огромного информационного поля, заключается в утрате информационного фильтра. Они могут лишь получать информацию, не умея ее анализировать, обдумывать, оценивать. Клиповое мышление, практически полностью заменившее научно-понятийное, не дает возможности «остановиться-оглянуться», получить не сиюминутную информацию на любую тему, а полноценное знание, на основе которого можно построить знание новое, свое, своими размышлениями полученное, а, следовательно, служащее очередной ступенью познания.

Работа с текстами конкретной краеведческой направленности дает возможность через «медленное чтение» не только узнать что-то новое, но и имеет своей целью изменить образ Петербурга в сознании учащегося, приблизить его к человеку, превратить из туристического объекта в город, населенный живыми, хотя и давно ушедшими людьми, составляющими славу нашей страны. И на этой основе научиться пропускать через себя информацию, преобразуя ее в знание.

Узнавание людей, событий, особенностей города, привычек и обычаев делает его образ более объемным, понятным, близким. Все это наряду со всеми литературными, архитектурными, театральными образами города естественно вписывается в бесконечное «культурно-ассоциативное поле Петербурга». Вписывая это поле в свое сознание и одновременно вписываясь в него, учащийся становится частью этого поля и этого города.

Одновременно изучение краеведческих текстов позволяет создать в сознании учащегося лингвокультурологический портрет города.

В последнее время появилось весьма большое количество популярных книг и статей, рассматривающих город и его историю под новым углом, с другой точки зрения.

В этом плане в качестве примера можно привести занимательный исторический путеводитель Владимира Малышева «Петербургские тайны»: т. I «Город и его камни», т. II «Город и его люди». Сам автор чрезвычайно эмоционально и убедительно формулирует задачи этого путеводителя: «Любой город без людей мертв, камни его молчат, а потому мало что-то просто увидеть. Надо подойти к дому, где жил гений, где он творил, где он умер. Прочитать лаконичные строки на мемориальной доске на его фасаде. Потрогать рукой его холодные камни, постоять рядом, подумать, поразмышлять, услышать голоса давно ушедших обитателей Петербурга, узнать самые сокровенные тайны их жизни. Ощутить дыхание великой тайны истории России, которая живет в каждом его камне. Тайны великой, увлекательной, волнующей и загадочной. Тайны возвышающей, очищающей и наполняющей душу восторгом. Восторгом и восхищением перед делами наших великих предков, нашей великой и прекрасной страны, нашего замечательного города» [3].

Перечислим несколько примеров текстов. В первый том путеводителя «Город и его камни» включены следующие новеллы: «Даль, возьми на память!» (о жизни и работе В. И. Даля, его взаимоотношениях с А. С. Пушкиным); «Пророчество Спаса-на-Крови» и «Замок с привидениями» (об истории создания и тайнах храма и Михайловского замка); «Перстень Шаляпина» и «Башня поэтов» (О мистических совпадениях в жизни Ф. И. Шаляпина, жизни творцов Серебряного века в доме Вячеслава Иванова на Таврической улице).

Второй том рассказывает о любви графа Шереметева к крепостной актрисе («Любовь в Фонтанном доме»), о Генрихе Шлимане («Русская жена

открывателя Трои»), о том, «Как ели и пили в Петербурге» и о «60 тысячах дворников». И о многом другом – общий объем книги – около 800 страниц с иллюстрациями.

Непосредственно методические потенции текстов очень велики и разнообразны. На занятиях по русскому языку очень важен объем текста: необходимо иметь возможность прочитать его за один урок и успеть поработать с ним. Тексты отвечают этим требованиям. Они написаны простым современным языком, легко воспринимаются учащимися. Для расширения аудитории необходимо предпослать текстам предтекстовые задания. Для слабых студентов они дают возможность лексической работы, облегчающей впоследствии процесс чтения и понимания, для более сильных – расширение активного лексического запаса путем составления собственных предложений и вопросов с данной лексикой.

В качестве послетекстовых заданий разумно использовать упражнения на составление диалогов, ролевые игры, дискуссии – все, что подготовит учащегося для создания в дальнейшем собственного высказывания на данную тему.

Содержательная сторона текстов открывает широкие возможности для самостоятельной работы студентов. Можно сформулировать следующие задания: Найдите в Интернете новую информацию об этом месте или герое. Составьте фотоальбом этого места и его окружения. Проведите небольшую экскурсию по местам, связанным с этой темой.

Разумно использовать современные технические и информационные возможности Интернета. Для студентов естественно искать там ответы на вопросы. Преподаватель должен использовать их привычки, умело направляя поиски в необходимое русло, а в дальнейшем выводя их в реальную жизнь.

Подобного рода задания не только развивают навыки самостоятельной творческой работы, но и стимулируют интерес к краеведению вообще, а к истории и культуре Санкт-Петербурга, в частности. Глубоко проникая в историю города, знакомясь с его людьми, студенты осваивают и присваивают этот город, его культурное пространство, становясь его частью.

Работа с такими текстами и подобные задания также создают возможность для формирования умения продуцировать самостоятельные устные и письменные монологические высказывания.

Таким образом, можно говорить о том, что тексты краеведческой направленности лежат в русле поиска новых методических материалов для обучения русскому языку, имеют целый ряд методических и психологических потенций для выполнения не только обучающих, но психологических задач на занятиях по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Сигурд Шмидт. Из доклада на Всероссийском семинаре краеведов. Зарайск. 2004.

2. Лихачев Д. С. Краеведение как наука и как деятельность Краеведение как наука и как деятельность // Русская культура: сб.; сост. Л. Р. Мариупольская. М.: Искусство, 2000. С. 159–173.

3. Мальшев В. В. Исторический путеводитель. В двух томах. СПб, Полакс, 2012.

4. Там же. Т. 1. С. 5.

УДК 378.662.167.1:811.161.1'243'36-

Лариса Васильевна Малетина,

канд. пед. наук

Елена Владимировна Михалева,

канд. филол. наук

Ирина Ивановна Тюрина,

канд. филол. наук, доцент

Людмила Ивановна Ярица,

канд. филол. наук

(Томский государственный архитектурно-строительный университет)

E-mail: lmaletina@mail.ru,

evm@tsuab.ru, iturina@mail.ru,

liya446@mail.ru

Larisa Vasilievna Maletina,

PhD of Sci. Ped.,

Elena Vladimirovna Mikhaleva,

PhD of Sci. Philol.,

Irina Ivanovna Turina, PhD of Sci.

Philol., Associate Professor,

Ludmila Ivanovna Yaritsa,

PhD of Sci. Philol.

(Tomsk State University of Architecture and Building)

E-mail: lmaletina@mail.ru,

evm@tsuab.ru, iturina@mail.ru,

liya446@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ФАКТОР ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ/СЛУШАТЕЛЕЙ ИЗ СТРАН СРЕДНЕАЗИАТСКОГО РЕГИОНА: НА ПРИМЕРЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА

LANGUAGE INTERFERENCE AS FACTOR OF SELECTION OF CONTENTS IN DEVELOPING RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR STUDENTS/LEARNERS FROM COUNTRIES OF CENTRAL ASIAN REGION: ON EXAMPLE OF GRAMMATICAL CATEGORY OF GENDER

В статье анализируются проблемы освоения русского языка на различных уровнях слушателями/студентами из Киргизии и Узбекистана, возникающие в результате языковой интерференции при попытке осмысления ими грамматической категории рода. Объектом анализа выступают письменные работы слушателей/студентов, обучающихся по сетевой образовательной программе предвузовской подготовки. Определяются основные принципы отбора грамматического материала для разработки системы упражнений корректировочного курса, входящего в состав учебника по обучению русскому языку как неродному.

Ключевые слова: языковая интерференция, русский язык как неродной, обучение тюркоязычных студентов, грамматическая категория рода, принципы отбора грамматического материала, корректировочный курс.

In the article the problems of mastering of Russian language on different levels by listeners/students from Kirghizia and Uzbekistan, arising up as a result of language interference at the attempt of comprehension by them to the grammatical category of gender are analysed. Written works of listeners/students studying on the network educational program of pre -higher

school preparation are the object of analysis. Basic principles of selection of grammatical material for the development of exercise system of adjustment course as a part of the textbook by training in Russian as target language are determined.

Keywords: language interference, Russian as target language, educating of students speaking Turkic languages, grammatical category of gender, principles of selection of grammatical material, adjustment course.

Опыт работы с обучающимися из стран Средней Азии показал, что освоение ими русского языка проходит в совершенно специфической парадигме, определяющейся зачастую ситуацией двуязычия и во многом определяемой таким фактором, как языковая интерференция. Это, в свою очередь, требует выстраивания методической траектории, отличной от традиционной в обучении русскому языку как иностранному и во многом опирающейся на данные контрастивного анализа [1, с. 738].

Под интерференцией в данном случае понимается «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка», приводящее к отклонению «от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [2, с. 197].

Анализ таких нарушений, эксплицированных в русскоязычных текстах носителей тюркских языков, а также анализ трудностей при реализации тактики корректировки этих нарушений в процессе обучения русскому языку показал, что интерференция затрагивает языковые системы в целом (а не отдельные элементы). Более того, происходит своеобразное наложение картин мира контактирующих языков, определяющее «языковую способность» (термин Ф. де Соссюра, [3, с. 12]) индивидов. Наиболее отчетливо такое «наложение» демонстрирует тот факт, что даже при списывании образцовых текстов на русском языке инофоны допускают нарушения, обусловленные интерференцией.

Рассмотрим в аспекте интерференции сложности, возникающие при освоении грамматической категории рода тюркоязычными инофонами.

Как известно, в тюркских языках нет грамматической категории рода в том значении и в тех формах, которые мы наблюдаем в русском языке. Во-первых, имеющими род осознаются только лексемы, обозначающие человека по признаку пола (связь с категорией лица/не лица); следовательно, в тюркских языках нет и не может быть среднего рода. Во-вторых, тюркские языки не имеют флексий в качестве маркеров грамматического значения (агглютинативный тип языка). В-третьих, сам русский язык не имеет однотипных форм выражения грамматического значения: так, например, флексия –а/-я может маркировать имена существительные и мужского, и женского, и среднего рода (папа, дядя – мама, тетя – время, пламя); мягкий согласный также может оформлять слова и женского, и мужского рода (день, стержень – тень, ночь). В данном случае картина мира определяет сложность осознания (понимания) сущности грамматической категории рода, а типологиче-

ские признаки языка обуславливает сложность выражения слабо воспринимаемой грамматической формы. Ситуация усугубляется тем, что в большинстве случаев мы имеем дело с обучающимися, которые осваивали русский язык у себя на родине, и нарушения в использовании русского языка уже доведены у них до автоматизма.

На первом этапе исследования были проанализированы результаты входного тестирования обучающихся из стран среднеазиатского региона, полагающих, что они владеют русским языком на уровне, достаточном для поступления в вузы РФ и обучения в российском университете. Тестовые задания на определение родовой принадлежности имен, местоимений, причастий и глаголов в прошедшем времени, в основном, через установление связи согласования и координации составили 10 % от общего числа контрольных заданий. Были проанализированы результаты тестирования 100 человек. Результаты показали, что наиболее сложным оказался вопрос о согласовании компонентов сложноподчиненного предложения: имени существительного с придаточным определительным: 95 % тестируемых не справились с этим заданием. 65 % тестируемых сделали ошибки в согласовании имени существительного с полным прилагательным, а также с полным причастием; чуть меньше ошибок – 60 % – было допущено при согласовании в роде имени существительного с местоимениями и краткими прилагательными.

Второй этап работы был связан с анализом текстов, продуцируемых представителями стран Средней Азии – объектом анализа стали работы обучающихся по сетевой образовательной программе предвузовской подготовки, предполагающей выполнение большого количества работ по созданию текстов. В 100 % работ этих обучающихся были обнаружены ошибки, связанные с определением грамматической категории рода.

Наиболее ярко нарушения в определении грамматической категории рода в процессе продуцирования текстов на русском языке наблюдаются у этой категории обучающихся при использовании связи согласования. Отметим, что осложняющим фактором является то, что данный тип синтаксической связи отсутствует в тюркских языках. Приведем примеры, сохраняя авторскую орфографию и пунктуацию.

Согласование имени существительного и местоимения: «Дом это *тот* место, который мы родились, выросли и живём»; «Я люблю *свою* бабушку и дедушку, папу и маму. Я благодарен что меня выросли в *этом маленьком* родине»; «Мне так хочется быть сейчас в своем доме, в *своем* кровати и пить и есть еду которую готовила мама».

Согласование имени существительного и полного имени прилагательного: «Мой дом находится в Ферганском долине где тепло днём и ночью и в сердцах людей горит огонь»; «Моё детство произошло, чудесная, счастливая, прекрасная и интересная»; «Но сейчас я далеко от своего милого дома, то есть в другом стране»; «В детстве мне было игрушка танк, это мой

любимый игрушка»; «Я играл с ней [с мамой] когда её настроение было хорошая».

Отметим, что в тюркских языках имя прилагательное является неизменяемой частью речи, подобно русскому наречию, что усугубляет проблему использования согласования в русском языке. Контексты типа «Война в жизни людей было очень сурово»; «В детстве у человека не будет дом, не будет машина, не будет деньги но он будет счастливо и добрый», возможно, являются следствием смешения в сознании инофонов наречия и имени прилагательного.

Согласование имени существительного и числительного: «Это один очередь»; «У нас в семье пять человек: папа, мама, две братишки и я»; «Когда мне исполнился 4 (года)»; «В моём доме одно этажа».

Согласование имени существительного в главном предложении и придаточного определительного: «Детство это который невозможно забыть»; «Углерод – это тот вещество, который весь живое состоит».

Не менее показательны случаи деструктивной грамматической интерференции, выражающиеся в нарушении координации главных членов предложения: «Великая отечественная война насилось в 1939 году и закончилась 1945 году»; «Когда игрушка потерялся очень жалел помоему весь день заплакал»; «Война в жизни людей привело очень бедство»; «От снятие она сопротивлялься сражался но власть объяснила ей, что частный собственный нет»; «Но в детстве человек не думал о деньги. Ему всё хватал»; «Детство уже прошёл ни как оно не возвращается»; «Она говори я знаю войну, и от этого мне страшно было засыпать в городской квартире»; «В детстве мне было игрушка танк, это мой любимый игрушка».

Контексты типа: «Война – это такая очень страшная слова»; «Я Журавев Жамшид 22.03.18 г. не посещал на урок потому что у меня горла болела»; «Я Кузиев Жавохир 22.03.18 г. не посещал на урок, потому что у меня горла болела. Я в этот день не мог не кому дозвоняться, у меня была высокая температура», – вероятно, демонстрируют и некорректное определение рода имени существительного вследствие влияния русского аканья: слов[ъ] – слово, горл[ъ] – горло).

Как правило, в речи индивида даже в рамках одного высказывания мы наблюдаем комплексные нарушения в использовании грамматической категории рода, при этом нарушения могут быть нерегулярными. Представляется, что такие нарушения могут определяться иными причинами, например, логическими: «Герой этого текста описывает о том что она скупала свой детственный дом где он родился и где вырос как он как он жил в своём семье, скупала о своей бабушку и дедушку. Скупание природный жизнь, любовь озеру, лесу»; «Углерод – это тот вещество, который весь живое состоит»; «Стационар – это такой лечебное заведение». Эти контексты содержат два существительных разного рода (герой – она, углерод – вещество, стационар – за-

ведение), и, вероятно, обучающийся не может определить, с каким из них согласуются другие элементы предложения.

Исследователи-практики отмечают, что определенную сложность вызывает для носителей тюркских языков использование безличных предложений: «Идиоматичным для узбекских учащихся нередко оказывается средний род, не находящий опоры в категории лица-нелица узбекского языка, с чем связаны сложности усвоения безличных предложений русского языка» [1, с. 737]. Интересно, что при продуцировании текстов тюркоязычные обучающиеся практически не используют предложения этого типа, при восприятии безличных предложений они затрудняются в определении логической структуры и в понимании смысла предложения в целом: такие предложения воспринимаются как лишённые смысла, алогичные.

На основе результатов анализа случаев языковой интерференции можно сделать некоторые выводы, которые могут и должны быть использованы при построении методической концепции, которая и определит объем и содержание обучения в рамках описываемой темы. Во-первых, языковая интерференция является следствием наложения языковых картин мира, что предполагает включение в процесс обучения содержания, направленного на разъяснение смысла лингвистических категорий. Во-вторых, интерференция, касающаяся одной грамматической категории, в данном случае рода, связана и с интерференцией в других элементах языковой системы – синтаксисе, лексике, фонетике, – что требует системного подхода к корректировке нарушений, вызванных интерференцией. В-третьих, анализируемые нами нарушения являются частотными и закрепленными в практике употребления, что предполагает отбор определенных грамматических явлений в содержание обучения русскому языку как неродному.

Грамматический материал с соответствующей системой упражнений может быть отобран и представлен в форме корректировочного курса в составе учебника для обучения русскому языку как неродному. При решении вопроса отбора грамматического материала для корректировочного курса авторы данной статьи руководствовались следующими принципами: а) грамматика не цель, а средство обучения речевой деятельности; б) отбор грамматических явлений для корректировочного курса следует осуществлять с учетом интерференционных ошибок в речи студентов; в) учебный материал должен быть посилен для усвоения студентами и достаточным для решения коммуникативно-значимых задач обучения [4, с. 310]; г) в понятие «отбор грамматического материала» входит не только объем определенных грамматических явлений, но и распределение его по циклам, этапам обучения, урокам и стадиям обучения на уроке; д) коммуникативный подход предполагает использование грамматического материала с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенным к ним.

Система упражнений коррективочного курса может быть представлена следующим образом (таблица).

Стадия обучения	Виды упражнений
Уровень подготовки к речевой практике	
Ознакомительная	Рецептивные упражнения, направленные на формирование умений наблюдения, сопоставления языков (родного и неродного) и узнавания грамматических явлений в устной и письменной речи; формулирование правил; осознание семантики языкового явления; сознательное усвоение грамматических явлений неродного языка и правил их функционирования в коммуникативных ситуациях, программирующих в дальнейшем реализацию устного или письменного высказывания.
Тренировка	Репродуктивные упражнения-операции с грамматическим материалом, направленные на формирование речевых умений на уровне предложения (включения, замены, трансформации, устранение рассогласования, расширение, компрессия, исправление грубых интерференционных ошибок с комментарием, ранжированием интерференционных трудностей и др.).
Репродуцирование	Рецептивно-репродуктивные упражнения, направленные на формирование умений продуцирования стилистически адекватного связного высказывания (корректировка, редактирование, стилистические трансформации и др.). Развитие речевых умений: 1) умения, которые формируются заново; 2) умения, которые могут быть перенесены из родного языка на новый языковой материал и актуализированы без коррекции – «положительная интерференция»; 3) умения, сформированные ранее в родном языке, при овладении иноязычной речью, которые должны получить коррекцию – «отрицательная интерференция» [5, с. 116]
Уровень речевой практики	
Продуцирование, имитирующее реальное общение	Продуктивные упражнения, направленные на формирование продуктивных и рецептивных речевых умений выбирать стилистически значимые языковые единицы в соответствии со сферой и ситуацией общения, дифференцировать языковые структуры в процессе продуцирования связного высказывания, соблюдать стилистические нормы

Анализ зафиксированных грамматических ошибок как результат исследования межязыковой интерференции родного и неродного языков подготавливает темп прохождения учебного материала корректирующего курса, последовательность видов упражнений, их количество в зависимости от этапа, уровня и цели обучения, а также отбор методов и приемов обучения русскому языку как неродному.

Литература

1. Томчани Л. В. Типологические контрасты русского и узбекского языков в методическом аспекте // Молодой ученый. 2017. № 14. С. 736-738. URL <https://moluch.ru/archive/148/41494/> (дата обращения: 12.04.2018).

2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М: Просвещение, 1969. 214 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
5. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: «Русский язык», 1990. 268 с.

УДК 811.161.1.243:398.91

Татьяна Анатольевна Налимова

канд. пед. наук, доцент,
(Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий
и дизайна)
E-mail: t.a.nalimova@mail.ru

Tatiana Anatolievna Nalimova
P hD of Sci.Ped, Associate Professor,
(Saint-Petersburg State University of
Industrial Technologies
and Design)
E-mail: t.a.nalimova@mail.ru

ВИДЫ ЗАДАНИЙ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

TYPES OF ASSIGNMENTS IN THE PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE COURSE FOR THE INITIAL STAGE OF TRAINING

В тексте сообщения обобщается опыт работы с китайскими студентами во втором полугодии первого года обучения русскому языку. Приводятся некоторые виды заданий, которые могут быть использованы не только в китайской аудитории, но и в практической работе с другими категориями иностранных учащихся.

Ключевые слова: начальный этап обучения, коммуникативно-культурологический подход, виды заданий.

The text of the report summarizes the experience of working with Chinese students in the second semester of the first year of teaching the Russian language. Some types of tasks which can be used not only in the Chinese audience, but also in practical work and with other categories of foreign students.

Keywords: initial stage, communicative-culturological approach, types of tasks.

Проблема упражнений в методике РКИ не может считаться окончательно решенной, несмотря на длительный период ее разработки методистами. Принцип коммуникативной направленности в обучении русскому языку, не утратив своей актуальности, требует в настоящее время некоторой корректировки. Это связано с изменением общей парадигмы образования, во главу угла которой поставлено овладение учащимися не только знаниями, навыками и умениями, но и компетенциями. Поэтому сегодня речь может идти о коммуникативно – компетентностном подходе к обучению.

Если обратиться к обучению русскому языку на начальном этапе, то следует заметить, что, несмотря на большое количество учебной литературы

для начального этапа обучения РКИ, в практике преподавания в качестве основной литературы по-прежнему используются учебники, значительная часть текстов и заданий в которых уже не соответствуют потребностям обучаемых и современным тенденциям обучения [1]. В соответствии с новыми подходами к обучению и новыми требованиями, сформулированными в основных директивных документах, в практике преподавания широко используются самые разнообразные по своему характеру задания и виды упражнений. Однако преподавателю при подготовке к занятиям, как и прежде, необходимы разнообразные источники, пособия, разработки, а также рекомендации по применению новых технологий. Каждый решает самостоятельно, какими материалами воспользоваться, каким видам заданий отдать предпочтение с учетом особенностей и возможностей контингента. Однако бесспорным остается положение, согласно которому во главу угла ставится соизучение языка и культуры, т. е. подход, характеризующий парадигму обучения русскому языку как коммуникативно-культурологическую [2].

Информация культурологического характера содержится в разных источниках и материалах, которые можно использовать на занятиях на начальном этапе обучения. Это тексты об истории России, о русских писателях и ученых, о городах России, фрагменты литературных произведений и произведений устного народного творчества и др. Их достаточно много в основном учебнике [1]. Значительным культурологическим потенциалом обладают и другие источники, которые могут привлекаться на занятиях: тексты русских сказок, стихи и песни, пословицы и поговорки; рисунки и информация, содержащиеся в краеведческих журналах, а также видеоматериалы, карты города, России и мира и др. В литературе, посвященной анализу особенностей обучения русскому языку китайских учащихся, отмечается, что в соответствии с национальной методической традицией для китайцев важно знать, в том числе и наизусть, изречения, фразы и строки из исторических и литературных произведений [3]. Опираясь на эту информацию, в своей практической работе мы исходили из того, что в качестве такого «культуроемкого» материала могут быть использованы пословицы и поговорки. Несмотря на определенные сомнения в возможности использования этого материала на начальном этапе на занятиях с данным контингентом, мы решились на это и отобрали несколько широко употребительных русских пословиц [4]. Но наши опасения оказались напрасными. Аудитория оказалась достаточно подготовленной к тому, чтобы осмыслить содержание некоторых русских пословиц. Студентам было дано задание подобрать к русским пословицам близкие по смыслу пословицы из родного (китайского) языка. Безусловно, без опоры на Интернет на этом этапе студентам было не обойтись. Установить соответствие между содержанием русской пословицы и несколькими вариантами из китайского языка, которые предлагает Интернет, студентам непросто, и в этом случае скорректировать выбор того или иного варианта может только преподаватель. Отметим, что понимание

предлагаемых студентам пословиц не вызвало у них затруднений. Например, студенты довольно легко смогли установить следующие соответствия: русск. «Ум хорошо, а два лучше» – в кит.: «Ум хорошо, а три лучше», «Три простых человека бьют умного человека» (под «умным» человеком имеется в виду Чжугэ Лян- военный деятель); русск. «Старый друг лучше новых двух» – кит. «Старый друг лучше, чем дальние родственники»; русск. «Кто не работает, тот не ест» – кит. «В мире нет бесплатного обеда»; русск. «Один в поле не воин» – кит. «Одной рукой в ладоши не хлопнешь», «Одной чашкой не чокнешься»; русск. «Утро вечера мудренее» – кит. «Утро – самое хорошее время»; русск. «У семи нянек дитя без глаза» – кит. «Когда много каменщиков, дом получается кривобоким», «Лодка, которой пользуются две семьи, протекает»; русск. «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» – кит. «Не верь ушам – верь глазам», «Не верь чужим речам, верь своим очам». С полным соответствием (в смысловом и формальном отношениях) было подобрано только одно выражение: «Время – деньги» [5].

Такое задание, несомненно, помогает заинтересовать студентов, сформировать у них позитивное отношение к сложному, на первый взгляд, материалу, который знакомит их с новой языковой картиной мира. Сопоставление пословиц в русском и китайском языках показывает студентам, что в представлениях разных народов есть как общее, так и специфичное, разной является лишь форма, в которую облакаются похожие смыслы. Пословицы дают возможность студентам почувствовать национальную специфику мышления каждого из народов, которая проявляется в выборе разных образов для выражения близких понятий. Кроме того, обращение к этому материалу способствует расширению общего и лингвистического кругозора учащихся, формированию позитивного образа народа, язык которого они изучают.

Очень сложным видом работы с китайскими учащимися традиционно является аудирование. Для обучения аудированию можно воспользоваться русскими детскими сказками для самых маленьких. Аудирование русских сказок завершается разыгрыванием их по ролям. Такие, например, русские сказки, как «Колобок», «Куричка ряба», «Три медведя», «Репка» и др., оказались посильными для понимания китайскими студентами. Эти сказки прекрасно иллюстрированы, поэтому их чтение преподавателю удобно сопровождать демонстрацией иллюстраций к сказкам, в результате чего их понимание уже не вызывает у студентов особых затруднений. Безусловно, при чтении опускаются некоторые выражения, которые потребовали бы значительных усилий и времени для объяснения (например, «по сусекам метен» в «Колобке» и некоторые другие). Разыгрывание содержания сказок по ролям вызывает интерес и вносит оживление на занятии.

Интересную историко-культурную информацию студенты могут почерпнуть из разных выпусков журнала «Краеведение», содержащего много

полезной и хорошо иллюстрированной информации [6]. Получив индивидуальное задание, студенты получают задание подготовить небольшое высказывание с опорой не на текст, а на иллюстрации. Иллюстрации-зарисовки, сделанные художниками журнала иногда с большим юмором, сообщают студентам сведения не только об исторических событиях Петербурга, о которых они уже кое-что знают, но и о бытовой, повседневной жизни людей, об их взаимоотношениях в семье, с соседями по коммунальной квартире и т. д. На этом этапе обучения перед студентами не ставится задача прочитать и понять текст, к которому дается иллюстрация, чтобы разобраться во всех тонкостях смысла. От учащихся требуется интерпретация иллюстрации, домысливание того, что хотели сказать художники. Студентам удастся проявить фантазию. Задача преподавателя в этом случае – выслушать студентов и разъяснить некоторые детали, дополнить их высказывание информацией, которую они не смогли извлечь из иллюстраций. Подобное задание уместно предложить в конце занятия, что позволит студентам расслабиться, снять напряжение после нескольких часов занятий.

Отработка навыков речевого поведения в различных ситуациях повседневного общения также занимает важное место на занятиях. Ситуации различного характера возникают иногда спонтанно уже в начале занятия, когда происходит обмен различной информацией: студенты рассказывают о своих новостях, планах, впечатлениях от посещения культурных объектов (музея, собора, театра и др.), о бытовых проблемах, которые иногда возникают. Эти ситуации разнообразны: это может быть встреча с администрацией университета, разговор с комендантом по поводу санобработки помещения, визит в банк для оплаты обучения, предстоящая поездка на родину и выбор в связи с этим сувениров, потеря кошелька со всем содержимым в аэропорту и мн. др. В других случаях этому предшествует фонетическая разминка – коллективное (и индивидуальное) проговаривание скороговорок, целью которого является отработка некоторых трудных для китайцев звуков. В арсенале студентов имеется ряд таких скороговорок, которые они должны повторять и дома: «Мама мылом Милу мыла, мыло Мила не любила», «Шла Саша по шоссе и сосала сушку», «На дворе трава, на траве дрова» и мн. др. Иногда во время разминки студенты припоминают уже известные им строки стихотворений (особенно если они оказываются уместными, т. е. совпадают, например, с погодой в тот или иной день). Например, в холодные, но солнечные (редкие в наших местах) дни, у студентов всплывают в памяти записанные ими ранее известные строчки из стихотворений А. С. Пушкина «Мороз и солнце! День чудесный!» или, когда идет снег, – начальные строчки из стихотворения «Белый снег пушистый в воздухе кружится ...» и др.

Вопреки распространенной точке зрения, согласно которой студенты из восточных стран не склонны к выполнению игровых заданий, студенты нашей группы, возраст которых от 18 до 27 лет, относятся к ним весьма положительно. Целесообразнее всего предложить игровые задания в конце

продолжительного по времени занятия. Студенты активно включаются не только в коллективные (командные), но и в индивидуальные состязания. Учитывая ситуацию, вызванную широким использованием индивидуальных технических средств, которая привела к тому, что студенты сейчас не любят и даже не хотят писать, а пользуются в основном гаджетами, работа у доски активизирует студентов, не внося при этом существенного дискомфорта в их поведение. Работа у доски поднимает настроение в группе, активизирует моторно-двигательную память студентов. Задания у доски могут быть разными по степени сложности, например: «Кто (или какая команда) быстрее напишет на доске определенное количество слов под диктовку других членов команды»; «Кто (или какая команда) быстрее напишет на доске определенное количество слов, распределив их по частям речи»; «Кто (или какая команда) напишет больше глагольных словосочетаний»; «Кто (или какая команда) составит больше предложений с предложенными словосочетаниями»; «Кто (какая команда) быстрее подберет к данным словам по 2 (3, 4) родственных слова» и др.

Значительный страноведческий потенциал заложен в географических картах. На уроках преподаватель и студенты постоянно вынуждены обращаться к картам: карте Петербурга, России и мира, поскольку в текстах учебника часто встречаются географические названия, которые требуют не только культурно-исторического, но и географического комментария. А при изучении темы «Глаголы движения» без них вообще невозможно представить занятия. Студенты охотно выстраивают различные маршруты по своему району, где живут, по Петербургу, пригородам, знакомятся с местоположением городов России и мира. Использование географических карт активизирует их познавательный интерес и к нашему городу, и к нашей огромной стране. При этом параллельно с картами привлекается дополнительный наглядный материал (открытки с изображением памятников в наше время и в прежние годы, рисунки, буклеты, альбомы, видеоматериалы, которые они сами находят в Интернете, и др.). В разговоре об архитектуре города студенты-архитекторы (получившие эту специальность на родине) уже способны принять участие, пользуясь специальной (архитектурной) лексикой. Так, например, им понятен образный смысл строчки «Росси обнял Дворцовую архитектурным локтем».

Современные китайские студенты, на наш взгляд, разрушают когда-то сложившийся стереотип, согласно которому они охотно овладевают письменными формами работы. Один из сложных видов заданий – это письменное продуцирование прослушанного текста. Выполнение этого задания требует значительной подготовки и времени. Важно выбрать тексты для изложения в соответствии с уровнем знаний ими лексико-грамматического материала, содержащегося в тексте. Конечно, тексты могут быть частично адаптированы для этих целей. Предпочтение следует отдавать текстам, имеющим интересную сюжетную линию. Этим требованиям, на наш взгляд,

отвечают небольшие по объему тексты, такие как «Последний лист», «Странные цветы», «Плохой характер», «Чья любовь сильнее?», «Ромка – путешественник» и др. [7].

Мы остановились лишь на некоторых видах работы, используемых на занятиях. В заключение хотелось бы отметить, что при огромных возможностях, которые сегодня открываются перед обучающими и обучаемыми, выбор тех или иных форм работы и видов заданий определяется очень сложным механизмом, в основе которого учет всей совокупности факторов, имеющих отношение как к обучающему, так и к обучаемым.

Литература

1. Московкин Л. В., Сильвина Л. В. Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. Изд. 6. СПб. СМИО Пресс, 2012. 528 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990.
3. Буре Н. А., Быстрых М. В. Национально-ориентированная модель обучения китайских учащихся русскому языку. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ, т. 10. Гранада (Испания), 18-20 сентября 2015 г. С.179-183.
4. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М: Лабиринт, 2001.
5. Пермяков Г. Л. Пословицы и поговорки народов Востока. М., 1961.
6. Краеведение. Наш город и область. Век двадцатый. Петербургская тетрадь по краеведению для учащихся основных школ. СПб.: СМИО Пресс, 2011. 56 с.
7. Тексты для чтения на уроках русского языка со студентами-иностранцами подготовительного факультета / Составитель: Овчаренко Н. Н. Методические указания. СПб: СПГУТД, 2008. 49 с.

УДК 811.161.1

Екатерина Васильевна Огольцева,
д-р филол. наук, доцент
(Московский педагогический
государственный университет)
E-mail: tertiumcomp@mail.ru

Yekaterina Vasiliievna Ogoltseva,
doctor of philological sciences,
Associate Professor
(Moscow Pedagogical State University)
E-mail: tertiumcomp@mail.ru

УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

SUSTAINABLE COMPARISONS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Статья посвящена некоторым аспектам анализа устойчивых сравнений, которые особенно актуальны в практике преподавания русского языка в иноязычной аудитории. На материале таких коррелятов, как «бык» – «корова», «петух» – «курица», рассматриваются прагматические аспекты грамматической категории рода. Такой подход раскрывает перед студентами-иностранцами новый ракурс русской языковой картины мира, связанный с гендерными характеристиками ключевых образов национальной культуры.

Ключевые слова: устойчивое сравнение, компаративный фразеологизм, образ сравнения, грамматическое варьирование, категория рода, гендерные аспекты грамматических категорий, прагматика, семантика, языковая картина мира.

The article is devoted to some aspects of the analysis of sustainable comparisons, which are especially relevant in the practice of teaching Russian in a foreign language audience. On the material of such correlations as «bull» – «cow», «rooster» – «chicken» pragmatic aspects of the grammatical category of the genus are considered. This approach reveals to foreign students a new perspective of the Russian language picture of the world, associated with the gender characteristics of the key images of national culture.

Keywords: sustainable comparison, comparative phraseology, image of comparison, grammatical variation, category of gender, gender aspects of grammatical categories, pragmatics, semantics, language picture of the world.

Филологи – «теоретики» и преподаватели русского языка как иностранного единодушно во мнении, что овладение образной лексикой и фразеологией является одним из важнейших условий успешной и эффективной коммуникации. Значительная часть фразеологической системы любого языка – устойчивые сравнения (далее – УС): *идти / куда-л. как на Голгофу, говорить / как перед богом, наряжаться / как на свадьбу, ругаться / как извозчик, смотреть / как на икону, стоять / как вкопанный, работать / как загнанная кляча, гудеть / как улей, красный / как свёкла, играть / как кошка с мышью, пользы / как от козла молока* и проч. Высокая частотность этих единиц в повседневной разговорной речи, в художественных текстах и публицистике, их богатейший образно-экспрессивный потенциал очевидны и не нуждаются в доказательствах. Однако на фоне других фразеологизмов, а также пословиц и поговорок, которые уже давно стали объектом анализа в монографических исследованиях фразеологов и паремистов и широко представлены в многочисленных учебных пособиях для иностранцев, так называемая компаративная фразеология до сих пор остаётся «золушкой», несправедливо забытой как методистами, так и преподавателями-практиками. Вместе с тем проблематика устойчивых сравнений в последнее время живо интересует учёных-фразеологов, специалистов, работающих в области лингвокультурологии, этнолингвистики, когнитивной лингвистики. О возросшем интересе к семантике и нюансам употребления УС свидетельствует активизация лексикографической практики: [1–8].

Мы считаем, что система устойчивых сравнений предоставляет богатейшее поле деятельности как для повышения общей речевой культуры учащихся-иностранцев, так и для совершенствования частных языковых компетенций, связанных с овладением трудными вопросами русской грамматики. Перечислим некоторые факторы, способствующие решению этих проблем.

1. В системе УС отражается комплекс знаний и представлений человека о мире и о самом себе, система нравственных ценностей и эмоциональных предпочтений. Иными словами, эти языковые единицы дают возмож-

ность наглядно продемонстрировать русскую языковую картину мира, сделать значимые для иностранца выводы о русской ментальности – «национальном мировидении».

2. Компаративный фразеологизм, будучи базовой, «прототипической» формой любого образного сравнения, даёт представление о механизмах переносно-метафорических, значений, фигуральных смыслов, регулярно реализующихся в системе тропов. Таким образом, анализ УС приоткрывает завесу над «святой святых» любого языка – его **образной системой**.

3. Устойчивые сравнения благодаря разнообразию их языковых форм, динамике состава, гибкому варьированию плана выражения и «открытости» к авторским трансформациям предоставляют богатый материал для углублённого анализа многих грамматических явлений русского языка – частей речи и грамматических категорий, раскрывая их семантический и коммуникативно-прагматический потенциал.

В рамках данной статьи мы обратимся к последнему из названных выше аспектов, а именно – к семантической и коммуникативной значимости категории **рода** имени существительного – компонента В (образа) устойчивого сравнения.

При усвоении категории рода русского языка учащиеся-иностранцы прежде всего убеждаются в её морфолого-синтаксической природе, которая проявляется в согласовании по роду трёх частей речи: существительного, прилагательного и глагола. Затем они обращаются к типичному способу выражения корреляции «мужской / женский род»: к системе флексий существительных. На этой базе целесообразно рассмотреть словообразовательные суффиксы, выражающие значения «лицо мужского пола» и «лицо женского пола», «самец» и «самка» (у животных), и показать, что соответствующие одушевлённые существительные нередко выступают в русском языке в качестве образов устойчивых компаративных конструкций.

Отметим прежде всего, что в системе УС широко представлены **варианты** форм рода одушевлённых имён существительных – названий лиц и животных: *как (словно, точно) именинник (именинница); как (словно, точно) монах (монахиня, монашка, монашенка); как (словно, точно) циркач (циркачка); как (словно, точно) школьник (школьница); как (словно, точно) заговорщик (заговорщица); как (словно, точно) жираф (жирафа)*. Варианты форм рода встречаются в основном у сравнений с нераспространённым компонентом **В**-существительным и связаны с возможностью употребления компаративной конструкции как по отношению к мужчине, так и по отношению к женщине: *А приказчик, оказывается, как циркач, умел бросать тарелки об пол, и они оставались целыми.* (Т.А. Луговская. Я помню); *Она ловко, как циркачка, перехватываясь руками по скобам крана и мелькая крепкими полненькими икрами, стала подниматься в кабину.* (Б.Н. Полевой. На диком берегу).

Широкими возможностями родового варьирования характеризуются и УС с компонентом В – субстантивированным прилагательным или причастием в косвенном падеже: *разговаривать / как с маленьким (с маленькой), смотреть как на сумасшедшего (на сумасшедшую), бежать от кого-л. как от прокажённого (от прокажённой)* и т. д. Во всех подобных случаях варьирование форм рода не оказывает никакого влияния на втутреннюю форму фразеологических единиц, не нарушает их структурно-семантической целостности.

В аспекте преподавания русского как иностранного особый интерес представляют относительно немногочисленные случаи, когда категория рода получает в структуре УС «реальное семантическое наполнение»; это всегда связано с супплетивным выражением родовой корреляции. В этом случае «формально-грамматические изменения элемента В <...> сопряжены с нарушением его компаративного соответствия элементу С <...> [9, с. 182]. Мы имеем в виду функционирование в составе УС таких существительных, как «петух» / «курица», «баран» / «овца», «бык» / «корова», «кот» / «кошка», «боров» / «свинья» и нек. др.

Любопытно, что в системе устойчивых сравнений и метафор русского языка подобные корреляты ведут себя как самостоятельные слова: они вербализуют образные представления языкового коллектива о разных качествах человека. К примеру, **баран (барашек)** – образ курчавого, круто завитого, кудрявого человека (значение 1; ТГ «внешний вид»), а также образ глупости, бестолковости, непонятливости (значение 2; ТГ «интеллектуальные качества»). Сравнение *как (словно, точно) баран* служит также средством образного выражения недоумевающего, непонимающего или безразличного взгляда (значение 3) и бессмысленного упрямства, глупого стремления во что бы то ни стало настоять на своём. [8, с. 44]. Вокруг этого образа формируется богатое компаративное гнездо (совокупность единиц с общим образным ядром). Ср.: *как баран на новые ворота* (прост.) в значении «смотреть, уставиться на что или кого-л. – в растерянном удивлении, полном недоумении, непонимании (неодобр.)» [8, с. 44]. УС *как (словно, точно) барана* – имеет в словаре помету «презр.» и употребляется в значении «зарезать, перерезать кого-л. (человека, людей) – легко, просто, при неспособности жертвы к самозащите, без сожаления или боязни возмездия» [8, с. 45]. В ряду сравнений, в семантике которых образ *барана* имеет общее значение «жертва насилия, травмы, болезни», и компаративная единица *как (словно, точно) из барана*, которое наглядно выражает обильно льющуюся кровь человека. Итак, **баран** – в целом, малопривлекательный образ характера и поведения, осуждаемых языковым коллективом: упрямства, бестолковости, непонятливости, глупости, а также образ бессильной жертвы, не способной к сопротивлению и самозащите.

Овца – образ не столь однозначный в аксиологическом плане. УС *как (словно, точно) овца* имеет лексический вариант *как овечка* и употребляется

для выражения следующих признаков характера и поведения человека: «кроткий, смиренный, безобидный, послушный, покорный; вести себя – смиренно, послушно, покорно» [8, с. 414]. Вместе с тем колоритные в своей внутренней форме УС как (словно, точно) паршивую [шелудивую] овцу <из стада> («гнать, выгонять из какого-л. общества, коллектива кого-л., дурно влияющего на окружающих») имеет явно отрицательную коннотацию. Примечательно, что УС, в структуре которых образ В имеет форму множественного числа – как **овцы** [стадо овец, овечьё стадо] употребляется в значении, очень близком (синонимичном) значению УС как **бараны** [стадо баранов]: («сбиваться в кучу, толпиться, шарахаться, разбредаться, разбегаться. Вести себя, действовать – бестолково, неорганизованно, панически. О толпе, скоплении людей» [8, с. 415]).

Мы видим, что мужской коррелят в данном случае характеризуется бóльшим семантическим богатством и разнообразием, нежели женский. При употреблении образа сравнения в форме множественного числа гендерные различия нивелируются, и УС выражают одно и то же проявление человеческого поведения. Интересно, что лишённое гендерной маркированности УС как (словно, точно) агнец, снабжённое в словарях пометами «книжн., арх.», употребляется для выражения признаков «смирный, смиренный, кроткий» (значение 1) и «невинный, чистый, непорочный» (значение 2) [8, с. 28], то есть семантически сближается с образом *овцы*, а не *барана*. Это УС восходит к библейскому первоисточнику и поэтому сохраняет в современном русском языке высокую стилистическую окраску.

Не менее значимы и прагматические особенности других супплетивных пар. Образ **боров** характеризуется оценочной амбивалентностью: с одной стороны, с мужской особью у носителей русского языка ассоциируются мужская сила, физическое здоровье, с другой стороны – избыточная, нездоровая полнота (жирный / как *боров*) и способность долго и беспробудно спать / дрыхнуть (прост.). УС как *свинья* отличается исключительным богатством семантической структуры: в «Словаре устойчивых сравнений русского языка» зафиксировано 8 значений. Как *свинья* – это 1) человек толстый, жирный, разжиревший; неопрятный, 2) грязный, вымазавшийся в грязи; 3) живущий в неподобающих для человека условиях, нечистоплотный; 4) некультурный или непорядочный; 5) пьяный, напившийся, «нализавшийся» человек; 6) визжащий от страха; 7) роющийся в земле и при этом уродующий её поверхность; 8) тот, кто неряшливо, некультурно и слишком жадно ест, поглощает пищу [8, с. 66-67]. Выходит, что УС как *боров* и как *свинья* более или менее семантически близки лишь в значении «толстый, жирный, упитанный, разжиревший», в остальных значениях они расходятся, причём женский коррелят в данном случае оказывается «более продуктивным» в коммуникативно-прагматическом отношении.

Курица в русском языке – образное выражение бессильной, неспособной к сопротивлению жертвы (перебить / передуть как *кур*), а также

уставшего, вялого, удрученного, подавленного чем-л. человека (как *мокрая курица*), неразборчивости и неряшливости почерка (как *курица лапой*), излишней опеки, внимания или гордости за кого-л. (носиться с кем-л. / как *курица с яйцом*). [8, с. 307-308]. **Петух** – образ задиристости, заносчивости, смешной важности, спесивости – качеств мужчины, который склонен постоянно задирает кого-л., налетать, наскокивать на кого- или чрезмерно гордиться собой (ирон.). Все эти качества проявляются и во внешнем виде, и в поведении. **Петухи** [два петуха] – яркий образ двух мужчин, сцепившихся в схватке или набрасывающихся друг на друга в словесном споре или драке [8, с. 465-466].

Столь же существенны и различия супплетивных родовых коррелятов во всех остальных случаях. Если **бык** – это прежде всего образ здорового, сильного мужчины (сильный как *бык*, *бычья* шея), а также мужчины упрямого, упирающегося, немногословного, с трудом подбирающего слова, полнокровного, склонного к ярости, гневу, потенциально очень жестокого [8, с. 78-79]., то **корова** – это прежде всего женщина дородная, рослая, полная, степенная в движениях и манерах (ср. как *холмогорская корова*), грузная, неповоротливая, нерасторопная женщина (ср.: как *корова на льду*), плачущая, рыдающая в голос (реветь как *корова*, *коровой* реветь) [8, с. 275-277]. У «коровы» есть отсутствующие у «быка» женские черты, признаки слабого, пассивного, страдающего существа.

Представляют интерес и те УС, в структуре которых одушевленное существительное (название лица, мифологического существа или животного) выступает только в форме мужского рода (как *аист*, как *барс*, как *барсук*, как *байбак*, как *бирюк*, как *битюг*, как *ангел*, как *араб*, как *арестант*, как *бес*, как *Бог*) или только в форме женского рода (как *акула*, как *белка в колесе*, как *блоха*, как *баба*, как *барышня*, как *кисейная барышня*). Как правило, подобные единицы являются «гендерно нейтральными», то есть могут употребляться как образные характеристики лиц обоих полов.

Очевидно, что системный анализ гендерных различий в системе образов – одушевлённых существительных может дать весьма интересные и практически полезные результаты, касающиеся исторически сложившегося «распределения ролей» между мужчиной и женщиной, системы оценок и ценностей языкового коллектива, выстраивающейся вокруг таких аспектов, как внешность, манера поведения, особенности движения, образа жизни, характера, темперамента, отношений к противоположному полу и проч.

Литература

1. Антонова З. И., Скворецкая Е. В. Словарь устойчивых сравнительных оборотов (Опыт лингвистического и социолингвистического анализа): Словарь. Учебное пособие. Новосибирск: Новосибирское книжное изд-во, 2004. 196 с.

2. Горбачевич К. С. Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке. М.: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Изд-во Астрель»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. 285 с.

3. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка. Тематический словарь. Краснодар, 1998. 161 с.
4. Мокниенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских народных сравнений / Под общей редакцией В.М. Мокниенко. М., 2008. 800 с.
5. Мокниенко В. М. Словарь сравнений русского языка. СПб.: Норинт, 2003. 604 с.
6. Огольцев В. М. Common Russian similes. Устойчивые сравнения русского языка: Иллюстрированный словарь для говорящих на английском языке. М.: Русский язык, 1984. 173 с.
7. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический) / В.М. Огольцев. М.: ООО «Русские словари»: «ООО Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ», 2001. 800 с.
8. Огольцев В. М. Устойчивые сравнения русского языка: Пособие для учащихся национальных школ. СПб: Отделение изд-ва «Просвещение», 1992. 175 с.
9. Огольцев В. М. Устойчивые компаративные структуры в системе современного русского языка: диссертация ... доктора филол. наук. Т.1. Сыктывкар, 1974. 368 с.

УДК 378. 016. 316: 811.161.1

Наталья Святуполковна Пермякова,
ст. преподаватель
(Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
E-mail: pns1949@mail.ru

Natalia Svyatopolkovna Permyakova
Senior lekturer
(Russian State University
A.N. Kosygin
(Design of Technology Design.Art.)
E-mail: pns1949@mail.ru

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СДВИГОВ

SOCIOCULTURAL SHIFT IN THE SPEECH OF STUDENTS

В статье рассматриваются проблема низкой культуры речи современных студентов, одной из причин которой является социокультурный сдвиг 90-х годов XX века, приведший к смене культурных парадигм. В таких условиях именно социокультурный подход в обучении русскому языку является самым продуктивным в таких условиях, направляет вектор развития будущего специалиста в сторону интересов государства.

Ключевые слова: социокультурный сдвиг, культурные парадигмы, компетентностный уровень, языковая личность.

The article deals with the problem of low cultural of speech of modern students, the reason of which is the sociocultural shift in the 90s, the change of cultural paradigms. It is the sociocultural approach in teaching the Russian language that is most productive in the context of modern higher education, since it allows harmoniously combining both the interests of an individual and society, which on the whole will allow us to direct the vector of development of the interests of the state.

Keywords: sociocultural shift, cultural paradigms, competence level.

Социальный характер функционирования языка в пространстве речевой коммуникации и в соответствующем социальном пространстве определяется типом самого общества и социальными характеристиками людей как

его членов [11, с. 87]. С 90-х годов XX века в обществе произошли качественные изменения, в том числе и в области речевого общения. Социокультурный подход, характеризующийся «пониманием общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека», оказывается особенно востребованным в период трансформации общества, когда напряжение в культурном пространстве приводит к культурной трансформации и культурному сдвигу. Принцип homo activus отражает суть социокультурного подхода к человеку и обществу, так как определяет человека как био-социокультурное существо, которое способно активно преобразовывать социум. Социологические исследования последних лет показали, что если в 90-х годах именно молодежь была той социальной силой, которая восприняла перемены в обществе и активно участвовала в преобразованиях, то после 2000-х годов в результате культурного вакуума (влияние ценностей советского периода развития ослабевает, а буржуазная идентичность не прививается), в молодежной среде усилилась тенденция социального и правового нигилизма в отношении культуры.

А между тем студенческий возраст является самым ответственным с точки зрения социальной адаптации и достижения социально-психологической зрелости. Именно в эти годы в значительной степени завершается формирование нравственных, культурных и человеческих качеств личности, ее ценностных ориентиров и установок [1, с. 200]. Социологи видят в студенчестве особую идентификационную группу, «объединенную возрастом, спецификой труда, особыми условиями жизни, поведением и психологией, определяемой общим видением мира, общими ценностями и идеями в едином культурном поле» [8, с. 149].

Более 90 % студентов РГУ им. А. Н. Косыгина стремится жить по законам группы, нуждается в ней, хочет обрести друзей, независимо от возраста. Из них более 40 % – вчерашние школьники, успешно поступившие на бюджетные места и показывающие наиболее высокие результаты в обучении, около 30 % – выпускники колледжа, уже имеющие профессиональную подготовку, некоторые из них уже отслужили в армии. Это более зрелая часть студенчества, ориентированная на успешное профессиональное обучение. А между тем изменились условия функционирования речи: участниками массовой коммуникации стали практически все носители языка, исчезла цензура, и речь стала более спонтанной, а демократизация привела к резкому снижению ее культуры [3, с. 30]. Языковая личность формируется в социуме. В речи студентов, как в зеркале, отражаются эти изменения: молодые люди, родившиеся после 2000-го года, сформировались как языковая личность в эпоху перемен. Если до 1991 года СМИ и представители искусства были эталоном в области культуры речи, то теперь они сами часто инициируют нарушение языковых норм.

Анкетирование, тестирование и анализ письменных работ (эссе, рецензий) 350 студентов-нефилологов и наблюдение за их устной речью поз-

волили сделать следующие выводы: лексикон студентов отличается расширенным употреблением жаргонной лексики (**супер, клево, бабки, кайф, тусовка, комп**), слов иноязычного происхождения, смысл которых самим носителям языка неясен, и табуированной лексики (в неофициальной обстановке). Типичными ошибками можно считать следующие:

- неоправданное употребление просторечных слов, фразеологизмов, диалектизмов и жаргонизмов (40 %),
- нарушение лексической и стилистической сочетаемости слов (**автор увеличивает впечатление, мысли впоследствии и сформировали реальность**) (более 89 %);
- неумение различать оттенки значений синонимов, паронимов (**в конечном предложении автор делает вывод, были приняты эффективные меры**) (65 %);
- тавтологию и плеоназм (**в этом рассказе рассказывается о реальных событиях, молодая девушка, очень прекрасная**) (81 %);
- употребление слова в несвойственном ему значении (**мы были шокированы содержанием текста, мысль развивается на продолжении текста**) (53 %);
- речевая недостаточность (**во многих произведениях мировой классической литературы встречается проблема борьбы с обществом**) (41 %).

В таких условиях положительная мотивация при освоении норм культуры речи остается одной из самых сложных: профессиональная деятельность студентов-бакалавров РГУ им А.Н. Косыгина в будущем не будет связана с филологией [2, с. 188]. А между тем обучение в вузе требует от студента высокого уровня владения письменной и устной речью. Помочь в этом молодому человеку должен преподаватель, прежде всего, культуры речи. Решение этой проблемы лежит в плоскости повышения интереса к совершенствованию индивидуальной речевой культуры, что возможно достигнуть с помощью системы специально подобранных творческих заданий, позволяющих как выявить речевые недочеты отдельных студентов, так и организовать работу над ошибками.

Литература

1. Бондырева С. К. Вуз в пространстве культуры и культурное пространство вуза // Мир психологии. 2000. № 3. С. 199-200.
2. Бутырская О. Г. Социокультурный компонент содержания обучения как средство повышения мотивации овладения русским языком иностранными студентами. (РУДН). М., 2008. С. 188.
3. Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2004. С. 30.
4. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб., 1994. С. 10.

5. Горбачевич К. С. Как говорят студенты // Русская речь. 1977. № 1. С. 50-56.
6. Граудина Л. К. Норма и статистика. М., 1997. С. 57-58.
7. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социентально-функциональные структуры // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 7.
8. Лейн Д. Поколенческие изменения // Молодежь России на рубеже 1990-х годов, М., 1992. С. 149-150
9. Парсонс Т. Система современных обществ. М., 1997. С. 57.
10. Петровичев В. М. Современное студенчество: проблемы социокультурной самодентификации. Тула: ТулГУ, 2012.
11. Самсонов В. В. Социокультурный сдвиг в трансформирующихся обществах. Сибирский философский журнал. 2012. С. 82-89.
12. Сараф М. Я. Динамика культурного пространства // Пространство и время. 2014. № 4. С. 78.
13. Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. М. Политиздат, 1992. С. 65.
14. Черкашина Т. Т., Тартыньских В.В. Язык научного исследования: от реферата до диссертации [Текст]: Учебное пособие: гриф УМО по образованию в области менеджмента. М.: Издательский дом ГУУ, 2015. С. 178-180.
15. Шарифулин Б. Я. Речевой портрет современного студента: первое приближение. Лингвистический ежегодник Сибири -Вып. 7- Красноярск, 2005. С. 108-114.

УДК 811.161.1

Юлия Владимировна Порядина,
магистр лингвистики,
преподаватель
(Сианьский железнодорожный технический
институт (г. Сиань, Китай))
E-mail: iporiadina@gmail.com

Julia Vladimirovna Poriadina,
master degree in linguistics,
teacher
(Xi'an Railway Vocational &
Technical Institute (China))
E-mail: iporiadina@gmail.com

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА НА УРОКАХ РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ. ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

COMMUNICATIVE METHOD ON RUSSIAN LANGUAGE CLASSES WITH CHINESE AUDIENCE. DIFFICULTIES AND POTENTIAL SOLUTIONS

Применение основных принципов коммуникативной методики на занятиях с китайскими студентами сопряжено с рядом трудностей, связанных с особенностями организации обучения в Китае и культурными установками обучающихся. В статье анализируются наиболее значимые проблемы, возникающие на занятиях у преподавателей иностранного языка в китайских вузах. Среди них размер группы, привычка учить материал наизусть и односложно отвечать на вопросы, тотальное списывание. Автор предлагает возможные решения и рассматривает примеры успешной практической реализации отдельных принципов коммуникативного метода обучения на занятиях с китайскими студентами начального уровня владения языком.

Ключевые слова: коммуникативная методика, коммуникативный подход, РКИ, преподавание РКИ, преподавание в Китае.

Application of communicative method on foreign language classes with Chinese students presents difficulties, which are caused by specificities of Chinese educational system and students' cultural background. The most common and significant problems foreign language teachers face in Chinese colleges are analyzed in this article. That includes the size of groups, the habit to cram material and to answer the questions with one word, widespread practice of copying-off. The author offers potential solutions and presents examples of successful application of certain communicative method principles on Russian classes with Chinese students with low-level skills.

Keywords: communicative method, communicative approach, foreign language teaching, Russian as a foreign language, teaching in China.

Коммуникативный подход уже долгие годы не нуждается в представлении и доказательствах эффективности.

Данная статья может быть полезна, в первую очередь, преподавателям, работающим в Китае. Однако не исключено, что и преподаватели РКИ в России узнают что-то, представляющее интерес при работе с китайской аудиторией. Сразу же оговорим, что речь в данной статье пойдёт о студентах технического вуза (Сианьского железнодорожного института). Все выводы сделаны автором на основе собственных наблюдений в ходе работы преподавателем русского языка.

Трудности, с которыми столкнулся автор, определяются следующим набором факторов:

- 1) относительно небольшое количество учебных часов в течение недели;
- 2) размер группы;
- 3) подход учащихся к образовательному процессу, обусловленный культурными установками;
- 4) отсутствие мотивации и желания заниматься у значительной части учащихся.

Остановимся подробнее на каждом из них.

Учебная нагрузка

В рамках программы обмена с российским университетом студенты СЖТИ имеют возможность после двух лет обучения в Китае продолжить своё образование в России и получить сразу два диплома. Для того, чтобы уехать в Россию, студентам нужно продемонстрировать достаточное владение русским языком. Учебная программа подразумевает шесть часов русского языка в неделю, из которых четыре – занятия с носителем. Шесть часов в неделю – это существенная учебная нагрузка, на другие предметы в программе выделяется меньше часов. Тем не менее, подобная нагрузка не сравнится с интенсивностью занятий на подготовительном факультете. Изучение языка – важная, но далеко не приоритетная часть образовательного процесса в институте, а потому, чтобы освоить программу, на занятиях преподавателю всё время приходится чем-то жертвовать.

Размер группы

Численность населения в Китае диктует определённые условия, в которых происходит рабочий и учебный процесс. В школе классы редко

насчитывают меньше, чем шестьдесят человек. В вузах группы меньше, однако их размер нельзя сравнивать с группами по изучению иностранных языков в России. Стандартная группа в Сианьском железнодорожном техническом институте состоит из тридцати студентов. Группы, в которых студентов около двадцати, являются скорее исключением из правила.

Китайский подход к обучению

Коммуникативный подход подразумевает слабую иерархию между преподавателем и студентом, между ними устанавливаются приятельские, доверительные отношения, в которых первый выступает в роли советчика и помощника. Этот принцип вполне применим на занятиях в малых группах, однако в большой аудитории, увы, преподаватель вынужден быть ментором, отслеживающим, чтобы студенты записали материал, выполнили задание, не отвлекались. Примечательно, что речь идёт о китайских студентах в возрасте 18–20 лет, что отнюдь не означает их прилежность и высокую самоорганизацию. В целом, нельзя не отметить сравнительную инфантильность китайских студентов этой возрастной группы. Работа с ними скорее напоминает работу с учениками средней школы, нежели со студентами вуза.

Помимо проблем с самоорганизацией имеется другая существенная проблема, знакомая любому преподавателю иностранного языка, – подход китайской аудитории к обучению. Образование в Китае в самую последнюю очередь подразумевает творчество и осмысление материала. Самый распространённый способ освоения новых знаний – зубрёжка. Студенты списывают тетрадные листы новыми словами, снова и снова слушают аудио-приложение к учебнику, но, разумеется, не получают желаемого результата. Требуется немало усилий и времени, чтобы привить новые привычки. Кроме того, нужно быть готовым к тому, насколько обычно в китайской студенческой среде списывание, в том числе стопроцентное бездумное копирование домашнего задания.

Отсутствие мотивации

Мы не берёмся утверждать, что данная проблема типична для китайской аудитории в целом, однако в рассматриваемом случае она довольно существенно осложнила работу. Вуз и будущую специальность довольно часто выбирают не сами студенты, а их родители (отчасти это происходит по той причине, что высшее образование в Китае платное). Соответственно, далеко не всегда изучаемые дисциплины вызывают интерес у учащихся. Из примерно трёх сотен студентов на курсе в лучшем случае четверть часть действительно планирует поехать учиться в Россию или каким-либо образом связать свою жизнь с русским языком. Остальные изучают язык вынужденно и не скрывают отсутствие интереса или нежелание предпринимать хотя бы минимальные усилия для его освоения.

Как связано всё вышперечисленное с применением принципов коммуникативной методики на уроках? На самом деле, все эти факторы существенно затрудняют использование коммуникативного подхода. Однако

трудно не значит невозможно. Тот факт, что студенты на протяжении всего периода обучения занимаются по большей части с русскими преподавателями, не владеющими китайским языком, уже играет на пользу образовательного процесса. Все организационные вопросы (домашнее задание, опоздания, отсутствие на уроке, необходимость выйти) студенты решают с преподавателем, используя русский язык и применяя весь сформированный словарный и грамматический запас.

Безусловно, наиболее благоприятный сценарий – это введение дополнительных занятий для самых заинтересованных и преуспевающих студентов. Руководство СЖТИ в этом вопросе пошло навстречу преподавателям, и в расписание добавили шесть часов дополнительных занятий, посещение которых необязательно, но приветствуется. Число студентов на таких занятиях не превышает 15 человек, и для преподавателя это идеальная возможность разыграть ситуации и организовать работу в парах. К сожалению, на обычных занятиях такая форма практически не имеет смысла, так как, за исключением нескольких человек, большинство студентов симулируют деятельность только в тот момент, когда преподаватель поблизости. Кроме того, преподаватель чисто физически не может проконтролировать 15 одновременно говорящих пар.

Тем не менее, **принцип речевой направленности** – базовый принцип коммуникативной методики. Как бы ни был преподаватель ограничен во времени, вывод полученных знаний в речь – необходимый элемент урока, причём начиная с самых первых занятий. В реальной жизни редко удаётся полностью отказаться от языковых упражнений, призванных отработать то или иное грамматическое правило. Однако у преподавателя всегда есть возможность задать вопрос студенту: «А вы?» или «А ваша мама?», или «А кто тоже любит гулять?» Очень важно с самого начала призывать студентов давать полный ответ. Как показала практика, переучить студентов второго года обучения отвечать на все вопросы односложно – задача непростая.

Принцип индивидуализации в рамках обычного урока с тридцатью студентами довольно сложно применить в полной мере. Тем не менее, уже в первом семестре студенты проявляют заинтересованность в той или иной теме и охотно отвечают на вопросы по ней. Кто-то увлекается спортом, кто-то – кино, кто-то – музыкой. Отметим тот факт, что тема «Еда» в Китае одинаково увлекает и оживляет всех студентов.

Кроме того, **принцип индивидуализации** крайне выигрывает в домашних заданиях. Практически бесполезно давать студентам на дом грамматические упражнения – как минимум половина группы бездумно списывает их у однокурсников. Однако ответить на личные вопросы, построенные на основе освоенной на уроке лексики и грамматики, уже сложнее. Вопросы могут быть самыми разнообразными, в зависимости от пройденного материала: «Как называется станция метро, где живут ваши родители?», «Что вы никогда не делаете?», «Вы часто спите на уроке?», «Что любит готовить ва-

ша мама?», «Где вы вчера ужинали?». Отвечая на них, студенты стараются быть оригинальными и нередко ищут новые слова в словаре, чего практически никогда не происходит при работе с языковыми упражнениями.

Добавим, что применение принципа индивидуализации в сочетании с **принципом новизны** помогает завоевать внимание студентов. Они всегда искренне радуются слайдам с изображением их города и института, готовы отвечать на вопросы преподавателя, связанные с Китаем. Отметим, что подобные вопросы можно замаскировать под просьбу о помощи. Например, преподаватель, будучи иностранцем, имеет полное право спросить о расположении того или иного объекта в городе, о том, как до него добраться, сколько это будет стоить. Студенты никогда не откажутся помочь, к тому же у преподавателей в Китае действительно может возникать немало бытовых трудностей.

Важно учитывать опыт студентов и иллюстрировать материал понятными им примерами. Например, стороны света студенты освоили, показывая на карте провинции, где находится их родной город. Новую лексику можно вводить, демонстрируя изображения китайских реалий, а затем сравнивать их с российской действительностью. Так, бурный восторг у студентов вызвали фотографии их собственного общежития.

На одном из уроков студентам были продемонстрированы старые фотографии преподавателя с занятий в университете и с выпускной церемонии. Фото вызвали живой интерес и стали хорошим поводом использовать известную на тот момент лексику.

Ещё один секрет, что важнейший инструмент на занятии – юмор. Сегодня не проблема найти смешные картинки и фотографии в интернете. Зачастую скучающие студенты включаются в урок благодаря тому, что видят, как оживлены их однокурсники. Так, в качестве разминки на одном из занятий студенты должны были задавать друг другу любые известные им вопросы к изображению на слайде. Тот факт, что вопрос задавал не преподаватель, а однокурсник смягчал эмоциональное давление. Студенты стремились придумать каверзные вопросы, активируя весь свой языковой потенциал. На одном из фото немецкая овчарка сидела на крыше машины. Вопрос «Почему собака на крыше?» сначала вызвал недоумение, но студенты не растерялись и ответили, используя имеющийся словарный запас: «Потому что она играет» или «Потому что она нехорошая собака». При этом, что немаловажно, студентам было действительно интересно услышать ответы друг друга.

Подобные формы работы, а также командные игры прекрасно реализуют **принцип коллективного взаимодействия**. Игруют студенты с удовольствием, особенно на дополнительных занятиях. Учащихся можно поделить на команды, дать им возможность выбрать название, и давать баллы только за полные ответы. Так, командам, состоящим из студентов второго курса, на занятии на тему «Здоровье» мы предложили называть по очереди полезные и вредные занятия и привычки. Чтобы не повторяться, команды

были вынуждены слушать друг друга, а наличие спортивного азарта стимулировало их активность.

Универсальных рецептов, конечно, не существует. Много может варьироваться в зависимости от группы. В любом случае, применение принципов коммуникативной методики на занятии требует весьма энергозатратной подготовки к каждому уроку. Однако динамика, живой интерес студентов и, главное, их искреннее желание говорить и шутить на русском языке того стоят. Кроме того, это замечательная возможность творческой самореализации для преподавателя.

Литература

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

УДК 378.016:811.161.1'243:37.02

Ирина Сергеевна Прокудина, канд. филол. наук, доцент
(Новосибирский государственный университет экономики и управления)
E-mail: pris1981@yandex.ru

Irina Sergeevna Prokudina, PhD of Philol. Sci., Associate Professor
(Novosibirsk State University of Economics and Management)
E-mail: pris1981@yandex.ru

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING RUSSIAN FOR FOREIGNERS

Статья освещает проблемы, связанные с профессионально ориентированным обучением русскому языку как иностранному в неязыковом вузе. Автор определяет роль познавательного интереса иностранных студентов в процессе обучения русскому языку, рассматривает методы его активизации, способствующие созданию особой мотивационной образовательной среды. В качестве одного из таких методов рассматривается проектно-исследовательская деятельность, стимулирующая повышение интереса иностранных студентов к изучению русского языка в профессиональной сфере, анализируются возможности ее реализации с учетом потребностей и интересов учащихся и их будущей специальности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение языку, познавательный интерес, проектно-исследовательская деятельность.

This article deals with the problems of professionally oriented teaching Russian as a second language at non-language faculties of Russian universities. The author defines the role of cognitive interest of foreign students in the process of learning Russian language, observes different approaches to cognitive interest development contributing to the creation of a special

motivational educational environment. One of such methods can be project-research activity stimulating students to learn Russian in the professional sphere. The author analyzes its implementation potential in the process of professionally oriented teaching Russian for foreign students according to their needs, interests, and their future specialization.

Keywords: Russian for foreigners, professionally oriented teaching, cognitive interest, project-research activity.

В настоящее время в системе российского высшего образования происходят значительные изменения, одной из основных задач которых является усиление практической составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов. В связи с этим особую актуальность приобретает профессионально ориентированное обучение иностранным языкам и русскому языку как иностранному в особенности. Сегодня в преподавании русского языка как иностранного акцент изучения сместился на профессиональную и познавательную значимость [1].

Профессионально ориентированное обучение русскому языку предполагает формирование у иностранных учащихся различных коммуникативных умений и навыков, позволяющих им осуществлять профессиональную деятельность на русском языке в различных сферах и ситуациях общения [2].

Однако в данный момент преподаватели русского языка как иностранного неязыковых вузов сталкиваются с рядом проблем в своей работе, к числу которых можно отнести недостаточное количество часов, отведенных для обучения иностранных учащихся русскому языку, ограниченную возможность формирования однородных по уровню подготовки групп, отсутствие у студентов мотивации, что представляется нам наиболее серьезным препятствием в достижении прогресса в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному.

По мнению исследователей, ключевой составляющей мотивации в обучении, лежащей в основе целеустремленной и творческой учебной деятельности, является познавательный интерес (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев). Следовательно, для повышения мотивации иностранных студентов в изучении русского языка в профессиональной сфере необходимо обратиться к проблеме активизации познавательного интереса.

Под познавательным интересом понимается активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанную с положительным эмоциональным отношением к ней; избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [3].

Роль познавательного интереса в изучении русского языка как иностранного в неязыковых вузах чрезвычайно велика. Он является важнейшим стимулом учебной деятельности, основным источником совершенствования процесса обучения. Наличие познавательного интереса предполагает перевод процесса познания в личностно значимую сферу, делает его увлекательным, ускоряет темп усвоения материала и увеличивает его объем при изуче-

нии любого предмета в высшей школе, в том числе и в освоении русского языка иностранными студентами. Интерес формирует устойчивую направленность мыслей, чувств и воли обучаемого на овладение знаниями и практическими навыками, на достижение высокого уровня владения языком [4].

Познавательный интерес включает в себя следующие компоненты:

- эмоциональный компонент, характеризуемый положительным отношением к процессу деятельности;
- интеллектуальный компонент, связанный с развитием операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации);
- регулятивный компонент, отражающий устремления, целенаправленность, преодоление трудностей, принятие решений, сосредоточенность внимания, отношение к результатам деятельности и т. д.;
- творческий компонент, который выражается в самостоятельном переносе ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию, проявлении способности к оригинальной мыслительной деятельности, определению перспектив решения поставленных задач в других условиях на другом материале [3].

Совершенствование процесса профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов должно опираться на активизацию всех компонентов познавательного интереса учащихся. По нашему мнению, такая активизация возможна при смещении акцента с лингвистического аспекта, предполагающего собственно изучение языка, на содержательный аспект, что позволяет сосредоточить внимание студентов не на самом языке, а на его самостоятельном активном практическом применении в рамках интересующей студентов профессиональной сферы деятельности и их будущей специальности.

Одним из наиболее оптимальных приемов, позволяющих реализовать указанный выше подход, на наш взгляд, является включение в образовательный процесс различных форм проектно-исследовательской деятельности на русском языке.

Проектно-исследовательская деятельность понимается как «вид учебно-познавательной деятельности, интегрирующий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, при этом ведущей деятельностью выступает проектирование учебных, квазипрофессиональных и профессиональных объектов, каждый этап которого сопровождается исследованием, самостоятельным поиском субъективно и объективно новых знаний как об объекте проектирования, так и о способах решения проектных задач» [5].

Гибкий характер проектно-исследовательской деятельности позволяет наполнять ее различным содержанием. Проекты имеют междисциплинарный характер, что в рамках профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному предусматривает интеграцию исследовательской деятельности, связанной со сферой профессиональных интересов студентов и их будущей специальностью, с изучением русского языка,

овладением различными видами речевой деятельности и специальными навыками.

Осуществление работы над исследовательским проектом обычно включает в себя следующие действия:

- изучение различных источников информации, ее отбор;
- проведение различных экспериментов, наблюдений, исследований, опросов;
- анализ и синтез полученных данных;
- формулирование выводов и формирование собственной точки зрения на исходную проблему проекта и способы ее решения.

Проект также предполагает наличие письменного отчета, в котором характеризуются все этапы работы, возникшие проблемы и способы их преодоления; анализируется собранная информация, описываются проведенные эксперименты и наблюдения, приводятся результаты опросов и т. п.; подводятся итоги, делаются выводы, выясняются перспективы. Одним из важнейших этапов исследовательского проекта является его публичная презентация, демонстрирующая результаты работы [6].

Очевидно, что указанные выше составляющие проекта требуют от студента знаний русского языка в профессиональной сфере, владение им различными видами речевой деятельности. Так, например, изучение различных источников информации предполагает активизацию навыков чтения, реферирования и аннотирования специальной литературы, а также перевода текстов на русский язык, составление отчета формирует навыки академического письма, содержательного анализа, аргументации и оценки, а публичная презентация требует навыков построения монологического высказывания в условиях публичного выступления. Кроме того, после презентации проекта, как правило, возникает дискуссия, для которой необходимы сформированные навыки речевого взаимодействия в условиях полилога, дискуссионные и аргументативные умения и т. д. Указанные навыки формируются в рамках сферы профессионального общения, что как нельзя лучше отвечает целям и задачам обучения русскому языку как иностранному в профессиональной сфере.

Таким образом, использование проектно-исследовательской деятельности в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному позволяет сместить акцент с лингвистической составляющей на содержательную, что в свою очередь активизирует интерес студента. Наличие познавательного интереса к определенной проблеме, связанной с будущей профессиональной деятельностью учащегося и положенной в основу выполненного им проекта, повышает уровень мотивации иностранного студента и делает более эффективным изучение русского языка в профессиональной сфере, овладение различными видами речевой деятельности, формирование определенных компетенций, без которых осуществление проектно-исследовательской деятельности было бы невозможно. Такой

подход позволяет совершенствовать процесс профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в соответствии с целями и задачами, стоящими перед системой языковой подготовки в вузах нефилологического профиля.

Литература

1. Сальная Л. К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению: монография. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2009. 198 с. URL: <https://refdb.ru/look/1338530-pall.html> (дата обращения: 14.04.2018).
2. Пугачев И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография. Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2016. 482 с. URL: <http://docplayer.ru/52797467-Professionalno-orientirovannoe-obuchenie-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-teoriya-praktika-tehnologii.html> (дата обращения: 02.04.2018).
3. Щукина Г. И. Педагогические поэмы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.
4. Волкова С. Л. Проблема развития познавательного интереса студентов к иностранному языку URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-studentov-k-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 02.04.2018).
5. Новоселов С. А., Зверева Т. В. Феномен проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе // Педагогическое образование. 2009. № 3. С.38-42.
6. Емельянова Т. В. Использование метода проектов при формировании профессионально-направленной иноязычной коммуникативной компетентности будущих журналистов и специалистов по связям с общественностью // Педагогические науки. 2006. № 6. С. 279-288.

УДК 37.02

Наталья Константиновна Сафонова
Наталья Даниловна Стрельникова
канд. филол. наук
(Санкт-Петербургский государственный
электротехнический университет)
E-mail: n.k.safonova@yandex.ru
tashastrel@mail.ru

Nataliia Konstantinovna Saphonova
Nataliia Daniilovna Strelnikova
Associate Professor
(Saint-Petersburg State Electrotechnic
University LETI)
E-mail: n.k.safonova@yandex.ru
tashastrel@mail.ru

РОЛЬ СЛОВАРЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ СЛОВАРЯ «РУССКОЕ ЗОДЧЕСТВО»

DICTIONARIES ROLE IN SPECIALIST'S PROFESSIONAL TRAINING. «RUSSIAN ARCHITECTURE» DICTIONARY PRESENTATION

Статья знакомит с уникальным специализированным иллюстрированным словарём архитектурных терминов и понятий «Русское зодчество». Словарь представляет интерес с точки зрения этнографии и культурологии. Имея страноведческую направленность, может быть использован в качестве справочного и иллюстративного материала на

занятиях РКИ. Словарь содержит статьи о разных типах деревянных и каменных сооружений, видах изб и храмов, элементов декора и интерьера. Адресован архитекторам, студентам профильных вузов и всем интересующимся историей русской архитектуры и культуры.

Ключевые слова: словарь архитектурных терминов, страноведческий справочник, крестьянский быт, дом, иллюстрации.

The article introduces a unique dictionary named "Russian Architecture". It's specially illustrated dictionary which contains architectural terms and concepts. The dictionary is of ethnography and culturology interest. Having cross-cultural focus, the dictionary can be used as reference and illustrative material in teaching Russian as a foreign language. The dictionary contains articles about different types of wooden and stone structures, types of huts and temples, and decor and interior elements. It can be used as an additional resource by architectures, profile universities students and all the audience that is interested in Russian architecture and culture.

Keywords: architectural terms dictionary, regional guide, peasant life, house, illustrations.

При профессиональной подготовке иностранных учащихся ощущается острый дефицит учебно-методических пособий. Речь идёт об учебниках и справочниках, рассчитанных на студентов, изучающих язык специальности, для которых русский язык не родной. В этом смысле предлагаемый иллюстрированный словарь архитектурных терминов и понятий актуален и уникален. Книга «Русское зодчество» – труд, над которым автор, Н. К. Сафонова, работала много лет, не столько словарь в его привычном, традиционном смысле, сколько самобытный страноведческий справочник, своеобразная «энциклопедия русской жизни» с древнейших времён по настоящее время. И потому словарь может стать незаменимым пособием для иностранных бакалавров, магистрантов, аспирантов, стажёров архитектурно-строительного профиля. Впрочем, словарь заинтересует и архитекторов, и российских студентов профильных учебных заведений, а также он будет интересен всем, интересующимся историей русской архитектуры, так как даже не для специалиста – строителя, плотника, архитектора – чрезвычайно интересно узнать о разных видах строений, рассмотреть типы срубов, изучить разнообразие применяемого строительного материала, разобраться в вариантах отделки зданий, узнать о сохранившихся и утраченных, к сожалению, памятниках истории и архитектуры, несомненно, имеющих этнографическую и культурологическую ценность.

«Разве вы не слышали, как ворчливо поскрипывают ступеньки разваливающегося крыльца старой церкви, как округло и степенно окают брёвна изб на русском Севере, как изящно грассируют петербургские особняки?», – спрашивает автор вступительной статьи «Язык русских храмов и изб» Е. В. Генералова. В заключение она пишет: «Каждый народ и каждое время имеют свой язык. Прочитать и увидеть язык нашей древней и средневековой русской архитектуры поможет словарь «Русское зодчество». И тогда вы точно услышите, о чём говорят здания и, несомненно, поймёте их неповторимый и удивительный язык».

Один перечень названий словарных статей завораживает и погружает в разумно устроенный и таинственный мир наших предков: *надверие, бабий кут, ендова, глоба, лемех, нетесь, пустошь, пажиллина, обманки, окрылина, охлупень, очёл, лаги, закомара, приворотка, повалуша, рассоха, бобурка, сковородень, бильдяга, голубёнки*. Трудно поставить точку в этом перечислении, остановиться, настолько сильное удовольствие испытываешь от самого звучания и даже графического изображения слов.

Словарь «Русское зодчество» является специализированным словарём архитектурных терминов и содержит около 1000 статей, которые знакомят с деревянными и каменными жилыми, хозяйственными и культовыми постройками, фортификационными сооружениями, элементами декора, предметами интерьера, строительными материалами, применяемыми нашими предками.

Словарная статья включает в себя термин с указанием ударения, определение, раскрывающее смысл. В ряде случаев приведены различные толкования понятия и время появления слова в русском языке.

В живом и тёплом мире древнего зодчества центральным понятием является *дом*. В словаре представлены 32 вида изб – от *старинной истёбки до красной избы*, а «...русская изба, это символический образ истории нашей жизни, не единственный, но едва ли не наиболее характерный и глубинно-национальный (при самом широком спектре значений этого определения, включая и так называемый менталитет русского народа...); образ, способный вместить в себя лучшее из потоков не только русской, но и мировой философской мысли и художественной энергии...» [1, с. 21].

Словарь знакомит с разнообразными типами крестьянских домов от простой односрубной избы (изба клетью) до огромных домов-комплексов «кошелем», «брусом» и «глаголем», возводившихся на русском севере и других местах России с суровым климатом. Упоминается в словаре и редкий тип «подсарайной избы», характерной для Урала и впервые описанной Евгением Николаевичем Бубновым в его научной работе «Деревянное зодчество Урала» [2]. *Избы зимние (озадок) и отходные, курные и крестовые, белые и окончатые, крюком и на ряжах*. Даны типы внутренней планировки изб и домов, описаны виды внутренних помещений дома (*отходный покой – кабинет, одрина, горенка, подволок*). В понятие *дом* входит и *усадеб* со всеми хозяйственными постройками – *ухожами*. Во дворе крестьянских усадеб обычно размещались *амбар (житница), гумно, сарай, овин (ямный и верховой)*. Благодаря приведённой схеме можно рассмотреть устройство *овина*. В некоторых крестьянских дворах можно было увидеть *мишаник, наогребник* и *медушу*, а где-то даже *ледник* и *голубятню*. Редкий двор мог обойтись без *бани*.

В избу ведут *заступы* (ступеньки), под избой – *голубица* (подполье). Невозможно представить себе избу без *печи*. Словарь предоставляет возможность детально ознакомиться с разными видами печей, их устройством,

понять, что означают термины *устье, загнетка, жароток, щёки, чело (щиток), хайло, вьюшка, прпечек (шесток)*.

Словарь обращается к нюансам отечественного домостроения и предлагает полузабытые сведения, о которых информирован далеко не каждый современный архитектор. Например, чем отличается *изба двойная* от *избы-двойни*, *изба двухжильная (двужирная)* от избы *двухсрубной* или *избы в два жилья*. Как выглядит *изба со связью, изба с прирубом, изба крестовая* и что значит – *изба с заделом*.

«С ископои веков строили на Руси «по старине», «по чину», «по образу и подобию», «как водится». Чтили думы своих предков и себя укрепляли ими. При этом сооружения – малые ли, большие ли – не являлись некими застывшими образцами, не изменяемыми во времени и пространстве. Формы и конструкции их совершенствовались по мере развития строительного мастерства народа. Неизменной оставалась лишь суть этого мастерства, рождённая отношением к жизни: единство пользы и красоты. Одно без другого не существовало.

Полезным и красивым считалось лишь то, что способно совершенствовать жизнь человека. А под совершенствованием понимался путь духовного развития личности...» [1, с. 14–15].

Образный русский язык иногда отсылает нас к миру животных, отражая меткие наблюдения за окружающим миром древних русичей: горизонтальная часть дымохода носит название *боров*, а разлапистое корневище-основание безгвоздевой крыши – *курица*, верхний стык двух скатов кровли называется *коньком (конём)*, а ларь для сна с подъёмной крышкой – *ласково коником*, опоры моста – *быки*, стяжки на крыше – *сороки*, косая досочка, поддерживающая полку на стене – *кобылка*, деревянная конструкция, служащая опорой в легких мостах и при строительных работах – *кóзлы*, а угловое соединение двух столярных деталей с помощью шипов трапециевидной формы, и форма зубцов оборонных стен получила удивительно точное название *ласточкин хвост*.

Некоторые названия словно отдельные странички истории России: *Алевизовский кирпич* (маломерный кирпич, введённый в практику строительства на Руси итальянским архитектором Алевизом Фрязиным) сохраняет для нас имя архитектора многих московских храмов и части кремлевской стены; светлая слюда, способная легко расщепляться на тончайшие и прочные пластинки, вставляемые в окна, стала известна средневековой Европе под названием *московское стекло*, и сам минерал был назван мусковитом (от итальянского обозначения Москвы).

Есть в словаре информация, лишь косвенно связанная с зодчеством, но напрямую напоминающая нам о совсем недавнем нашем, но уже забытом прошлом. Например, при толковании слова *казёнка* (в одном из значений), автор посчитала необходимым иллюстрацией напомнить читателям, что в конце XIX- начале XX века по Волге и её притоку Ветлуге ходили гигант-

ские суда барочно-лодочного типа, на которых сплавлялся белый (без коры) лес и носили судна подобного типа поэтическое название «Беляна».

Раскрывая значение малознакомого современному человеку слова *оди́на* – посёлок в один двор, одинокий выселок..., автор сопровождает словарную статью снимком с вертолётта, выполненным летом 2017 г. отцом Владимиром Гошкодера, священником старообрядческой церкви из Оренбурга, посещавшим Агафью Лыкову, последнюю из оставшихся в живых членов семьи старообрядца Карпа Лыкова, ушедшего с семьёй от гонителей веры в леса еще в конце 1930-х гг. Поселение Лыковых было случайно обнаружено в тайге в 1978 году геологами. Эта иллюстрация к маленькой статье напомнит нам о твёрдости духа людей, приверженных своей вере в любых даже самых суровых условиях. Возможно кто-то, пожелав вспомнить историю семьи Лыковых, поднимет статью «Таёжный тупик», написанную около 40 лет назад.

Особое место в словаре принадлежит православной храмовой архитектуре. Кстати, словарь напомнит, что в современном русском языке *главы* церкви ошибочно называют *куполами*. Известно, что храмы имеют разное количество глав, наиболее распространены пятиглавые храмы, а многоглавые или многоверхие храмы (от 9-ти глав и больше) характерны только для русского зодчества. В словарных статьях запечатлены около 24 видов русских храмов (*клетские, кораблём, столпообразные, шатровые, ярусные*) с планами-схемами четырёх основных моделей. Представлены в словаре самые известные деревянные многоглавые храмы: двадцатидвухглавая церковь Преображения Господня (1714), находящаяся на погосте в Кижях, двадцатипятиярусная церковь Покрова Пресвятой Богородицы (1708) с Вытегорского погоста. Эта уникальная, погибшая в пожаре в 1963 г. церковь была вновь воссоздана в 2003 г. по проекту знаменитого архитектора и автора книг по деревянному зодчеству Александра Викторовича Ополовникова и находится в парковом комплексе «Богословка» Невского парклесхоза Всеволожского района Ленинградской области, совсем близко от городской черты.

Любознательный читатель узнает, почему традиционные именно для русского зодчества стремящиеся ввысь шатровые храмы, известные уже с XII века и носившие древнее название «древяна вверх», в середине XVII века стали менять свой облик. *Шатры* заменялись *главами* и в первоначальном виде сохранились в основном на Севере и других более труднодоступных местах. В Суздале и в Ковровском районе Владимирской области русскими зодчими были созданы уникальные шатры с вогнутой внутрь поверхностью, получившие название – *суздальская дудка* из-за схожести с пастушьим рожком. Словарь расскажет также, чем отличаются т.н. храм «круглый по старине» от храма-ротонды, появившегося в русском зодчестве под влиянием западноевропейской архитектуры.

Словарь удобен в использовании, так как снабжён системой перекрёстных ссылок, термины даны в алфавитном порядке.

«Вкусный», звучный язык, музыка исконно русских слов, многообразие сохранившихся и утраченных памятников заставляют не только вновь и вновь обращаться к чтению и рассматриванию словаря, но и вызывают желание увидеть детально и воочию и *вспокоинный (набатный) колокол*, и *оконистый дом*, и *ложчатый декор*, и *изразцы*.

Невольно вспоминаются русские народные сказки, потому что, открыв словарь, узнаешь, что такое *сусек* и *завалинка*, и увидишь, как они выглядят. Удивляешься, что *епанча* – это не только одежда, что *постройки*, подобно мужчинам, тоже бывают *холостыми*, что *мостом* называется не только сооружение, прокладывающее путь над препятствием, но и всякое место, вымощенное брёвнами, что *тетивой* называется основной элемент конструкции лестницы, а первоначальное значение слова *острог* не связано с поселением. Эти значения не отражены в толковом словаре русского языка, возможно, речь идёт о распаде многозначности. Любопытно, что двор или дом, имеющие в плане букву «П», называют *покоем* по древнему названию буквы!

Такие слова, как *гать, прясло, плетень, конопляники, околица* вызывают в памяти строки Сергея Есенина.

Кроме того, помимо исторической, словарь имеет конкретную практическую направленность, то есть может быть использован как руководство к применению. Например, в словаре даны примеры основных узловых соединений срубных строений. На рисунках и схемах можно детально рассмотреть и понять разницу между угловыми соединениями *в лапу, в обло, в чашу*, а также увидеть, чем *сибирская чаша* отличается от *чаши* обычной.

Универсальность словаря заключается и в том, что он адресован не только людям, знающим и помнящим, что значит *светёлка, охабень, баяльник, сходня, наличник* и т. д., но и юношам и девушкам, выросшим в XXI веке, потому что всё, о чём говорится в словарных статьях, иллюстрируется, а следовательно, доступно юным поколениям россиян, ориентированным на визуальное восприятие.

В эпоху геймеров и троллингов, нубов и спиннеров, как глоток свежего воздуха звучат ласковые элементы декора: *бровки, гирька, городки, дынька, кубышки, сухарики, зубчики и ширинки*.

Наконец, благодаря иллюстративному материалу (999 иллюстраций), включающему в себя помимо оцифрованных фотографий чертежи и планы, старинные фотографии, иллюстрации картин, словарь может быть использован в качестве справочника-комментария к произведениям русской классической литературы и фольклора.

Литература

1. Ополовников А. В., Ополовникова Е. А. Избяная литургия. Книга о русской избе. М.: Ополо, 2002. 512 с.
2. Бубнов Е. Н. Русское деревянное зодчество Урала. М.: Стройиздат, 1988. 192 с.

УДК 81-276.6

Анастасия Александровна Соколова,
канд. филол. наук, доцент
Наталья Александровна Фатеева,
ст. преподаватель
(Туменское высшее военно-инженерное
командное училище имени маршала
инженерных войск А.И. Прошлякова)
E-mail: asok19@yandex.ru,
fha2007@mail.ru

Anastasiya Aleksandrovna Sokolova,
Candidate of Philology, Associate Professor
Natalya Aleksandrovna Fateeva,
Senior Lecturer
(Tyumen Higher Military Engineering Command
School named after Marshal of Engineering
Troops A.I Proshlyakov).
E-mail: asok19@yandex.ru,
fha2007@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ САПЁРА НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

FOREIGN ARMY SERVICEMAN TRAINING OF THE SAPPER PROFESSIONAL VOCABULARY ON THE CONTENT OF LITERATURE

Статья посвящена методике преподавания русского языка как иностранного. Мы рассматриваем вопросы обучения иностранных военнослужащих профессиональной лексике сапёра на материале художественного произведения. Основой обучения является повесть Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда». В работе над художественным произведением важно обратить внимание на внешность писателя, его личность, заслуги, интересные факты биографии. Художественный текст помогает повторять пройденный материал, обучать новой лексике, отрабатывать грамматические правила, создавать коммуникативные ситуации. Коммуникативные ситуации заставляют иностранных военнослужащих применять лексику сапёров в профессиональной речи.

Ключевые слова: профессиональная лексика сапёра; иностранные военнослужащие.

Abstract. The article is focuses on methods of teaching Russian as a foreign language. The main principles of teaching vocational language of sapper to foreign soldiers on the material of piece of art are given. The groundwork of teaching is based on the story of Victor Nekrasov «In the trenches of Stalingrad». In the work on an artistic creation it is important to draw the attention of the writer's appearance, his personality, merits, and interesting facts of his life. The artistic text helps to recap the material that has been passed, to teach new vocabulary, to develop grammatical rules, to create communicative situations. The communication based situations compel the foreign soldiers to use sapper vocabulary in professional speech.

Keywords: professional vocabulary of sapper; foreign army serviceman.

Преподаватели русского языка как иностранного обучают иностранных военнослужащих различной лексике. На подготовительном этапе это общеупотребительная лексика и основы профессиональной. В дальнейшем обучение строится на основе научных текстов.

Изучение иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, на материале текста используется во многих методиках. Разные исследователи приходят к выводу о необходимости использования текста в образовательном процессе. Изучаются художественные тексты (Т. Е. Печерица),

тексты реклам (Квон Сун Ман), текстовые материалы современных учебников РКИ (Л. Б. Тёрёчик) [2, 3, 5].

Необходимо, чтобы изучаемая профессиональная лексика соответствовала материалу специальных дисциплин. В нашем случае это лексика, связанная с инженерным делом, военным строительством и взрывным делом. На старших курсах, когда обучаемые уже знакомы со значением основных военных терминов, необходимо закреплять навык употребления данной лексики. Такую возможность дают художественные тексты и задания, разработанные на их основе.

Примером подобной работы может служить занятие по произведению Виктора Платоновича Некрасова «В окопах Сталинграда».

Целью такого занятия является актуализация уже изученной специальной военной лексики и формирование навыка использования в своей профессиональной речи инженерных и сапёрных терминов.

В начале занятия необходима предварительная работа. Это может быть беседа о Сталинграде: как называется город в настоящее время, чем прославился город во время Великой Отечественной войны, какой памятник стоит на Мамаевом кургане и под.

На следующем этапе необходимо познакомить курсантов с личностью писателя. Знакомство можно начать с портрета. Существует фотография В. П. Некрасова в молодом возрасте в военной форме. Курсантам даётся задание рассмотреть портрет и рассказать, что они думают о человеке на фотографии. Обучаемые замечают, что военный молод, что он находится в звании лейтенанта, что он уже имеет награды. Такая работа позволяет развивать наблюдательность, помогает пофантазировать, представить, кем бы мог быть писатель во время войны.

Подобное задание направлено на то, чтобы курсанты все свои мысли, догадки, фантазии реализовали в речи. Главной целью обучения является активное владение языком. Согласно словарю методических терминов, активное владение языком – это «владение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке и в первую очередь говорением» [1, с. 12].

Затем курсантам предлагается справочная информация о личности писателя и его повести «В окопах Сталинграда». Особенно важными оказываются факты о том, что на фронте В. Некрасов был полковым инженером и заместителем командира сапёрного батальона, что он участвовал в Сталинградской битве, что повесть «В окопах Сталинграда» – это фронтовой дневник автора, в котором от первого лица описываются тяжёлые бои, трудности, с которыми сталкивались солдаты во время войны. Предложенная информация может заинтересовать курсантов, так как в будущем им предстоит не только заниматься взрывным делом, но и быть командирами взводов – работать с личным составом.

Особую роль в понимании текста и в формировании профессионального лексического запаса играет словарная работа. Она может предварять

чение или проводится после первичного прочтения текста. Предварительная словарная работа обычно проводится с целью лучшего понимания текста и включает в себя толкования тех слов, которые будут необходимы для понимания лишь данного текста и, возможно, больше не встретятся в речевой практике курсантов. Опыт подсказывает, что таких слов не должно быть более трёх:

Извиваться – изгибаться из стороны в сторону, принимая вид волнистой линии.

Ютиться – помещаться, располагаться на каком-либо небольшом пространстве.

Исход – (здесь) способ выйти из сложных обстоятельств.

Мы выбрали из текста три отрывка, в которых описывается деятельность сапёров. Акцент делался на те части текста, которые насыщены специальной профессиональной лексикой. После прочтения каждого отрывка проводим беседу на понимание.

Приведём отрывки текста в сокращении и приблизительные вопросы на понимание:

1. <...> Мы пересекаем противотанковый ров. Громадными зигзагами тянется он по полю, теряясь где-то за горизонтом. Земля ещё свежая, видно, недавно работали. Траншеи чистенькие, аккуратные, растрассированные по всем правилам, старательно замаскированные травой. <...> Нам дают работу. Участок отвратительный. Перерезан высокой железнодорожной насыпью. Она извивается вдоль подножия кургана. Заставлена вагонами. С левого фланга почти не видно правого, только верхняя часть оврага. Окопов, траншей – никаких. Уступающие нам место бойцы первого батальона ютятся по каким-то ямкам и воронкам, прикрывшись всяким железным хламом [4].

Приблизительные вопросы на понимание смысла отрывка: как герой определил, что траншеи сделаны хорошо? (*Траншеи были сделаны по всем правилам, выглядели чистыми, аккуратными*). Почему участок, который выделили сапёрам для работы, не понравился герою? (*Мешала железная дорога, которая была заставлена вагонами, с одного фланга не видно другой, значит, нет обзора, нет места, для того чтобы укрыться бойцам*).

2. На столе в землянке груды книг: Ушакова «Фортификация», «Укрепление местности» Гербановского, наставления, справочники, уставы, какие-то выпуски Военно-инженерной академии в цветных обложках. Устиновские планы укрепления передовой феноменальны по масштабам, по разнообразию применяемых средств и детальности проработки всего этого разнообразия.

Во-первых – минные поля – не менее пятисот мин перед каждым батальоном: Ямы, ПМД, помзы, самовзрывающиеся и управляемые фугасы, сюрпризы, неизвлекаемые мины, даже камнемёты.

Во-вторых, проволочные заграждения: на низких кольях, малозаметные препятствия, спирали Бруно.

В-третьих – окопы, траншеи, блиндажи, ДЗОТы, всего около шести километров протяжённости [4].

После прочтения отрывка курсантам можно задать следующие вопросы: какую литературу использует капитан Устинов в своей работе? (*Ушаков «Фортификация», Гербановский «Укрепление местности»*). Знакомы ли курсанты с этими книгами? (*Да / Нет*). Каких специалистов фортификации они ещё знают? (*Карбышева, Прошлякова*).

3. К концу третьего дня меня вызывают в штаб. Прибыло инженерное имущество. Я получаю тысячу штук мин. Пятьсот противотанковых ЯМ-5 – здоровенные шестикилограммовые ящики из неотёсанных досок, и столько же маленьких противопехотных ПМД-7 с семидесятипятиграммовыми толковыми шашками. Сорок мотков американской проволоки с этикетками «Made in USA». Лопат – двести, кирок – тридцать. И те, и другие дрянные. Особенно лопаты. Железные, гнутся, рукоятки неотёсанные.

Всё это богатство раскладывается на берегу против входа в наш туннель. Поочерёдно кто-нибудь из сапёров дежурит [4].

Вопрос: какое инженерное имущество было получено героем? (*500 ЯМ-5, 500 ПМД-7, 40 м проволоки, 200 лопат, 30 кирок*).

Далее необходимо приступить к работе с профессиональной лексикой сапёра. Можно предложить следующие задания:

1. В тексте встретилось слово «подрывник». Кто это? Подберите однокоренные слова (*рвать, подорвать, подрывать*).

2. Найдите в тексте слова, связанные с вашей профессиональной деятельностью сапёра.

При выполнении данного задания удобна форма работы у доски. Можно вызвать трёх человек, которые будут работать каждый по своему отрывку. В результате можно будет сравнить, в каком отрывке встретилось больше сапёрной лексики, отличается ли лексика в каждом из отрывков от других. Приведём варианты ответов в таблице:

Отрывок № 1	Отрывок № 2	Отрывок № 3
Противотанковый ров, траншеи, растрассировать, схема распределения заряда, подрывник, левый фланг, окоп, траншея	Фортификация, укрепление местности, ПМД, помзы, самовзрывающиеся и управляемые фугасы, сюрпризы, неизвлекаемые мины, камнемёты, проволочные заграждения, спирали Бруно, окопы, траншеи, блиндажи, ДЗОТы	Инженерное имущество, мины, противотанковые ЯМ-5, проволока, лопата, кирка, сапёр

На заключительном этапе необходимы коммуникативные задания, для того чтобы научить курсантов применять новую лексику в своей профессиональной деятельности. Примерами таких заданий могут быть следующие:

1. Прочитайте ещё раз отрывок № 1. Обратите внимание, как описан участок работы. Опишите территорию своего училища как участок, на котором вам предстоит работать.

Предположительный вариант ответа курсантов может быть таким: *«Территория училища окружена забором. С правого фланга вдоль забора тянется железная дорога. У ворот училища стоят противотанковые ежи. Траншеи и окопов нет. Бойцы могут прятаться только за зданиями».*

2. Прочитайте ещё раз отрывок № 2. Обратите внимание, как описаны планы укрепления передовой. Восстановите смысл предложений, дополнив их пропущенными глаголами.

Предполагаемый вариант ответа: *«Во-первых, необходимо установить минные поля. На минных полях должны быть Ямы, ПМД, помзы, самовзрывающиеся и управляемые фугасы, сюрпризы, неизвлекаемые мины, даже камнемёты. Во-вторых, необходимо установить проволочные заграждения. Должны быть заграждения на низких кольях, малозаметные препятствия, спирали Бруно. В-третьих, необходимо вырыть окопы, траншеи, блиндажи, ДЗОТы, всего около шести километров протяжённости».*

Когда грамматическое задание выполнено, можно давать коммуникативное задание: составьте план укрепления своего училища. В своём ответе используйте слова из профессиональной речи сапёров.

Приблизительный вариант ответа: *«Во-первых, необходимо укрепить въезд на территорию училища, вырыть окопы и траншеи. Во-вторых, установить мины на центральной аллее. В-третьих, вдоль забора необходимо установить проволочные заграждения».*

3. Прочитайте ещё раз отрывок № 3. Обратите внимание, как описано получение инженерного имущества и какую работу выполняет батальон. Поставьте задачу своим подчинённым, какое оборудование они должны получить и какую работу выполнить. В своём ответе используйте слова из профессиональной речи сапёров.

Вариант ответа: *«Товарищ сержант, ваша задача – получить на складе тысячу мин, сто лопат, пятьдесят кирок. Вам необходимо выкопать траншеи вокруг территории училища».*

Проведённая работа помогает комплексно подойти к изучению профессиональной лексики. С одной стороны, курсанты повторяют ранее изученную лексику, узнают новые слова, учатся применять профессиональную лексику в своей речи. Целью такого комплексного подхода является формирование речевого умения (или коммуникативного умения), т. е. «способности человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретённых знаний» [1, с. 254]. Когда курсанты уже могут «ориентироваться в условиях общения и строить свою речь осознанно, самостоятельно, продуктивно и с динамизмом», возможно предложить в качестве домашнего за-

дания посмотреть фильм по мотивам повести и по сценарию В. Некрасова «Солдаты».

Таким образом, обучение иностранных военнослужащих лексике сапёра на материале художественного произведения является хорошей базой или основой для формирования навыка использования специальных военных терминов в профессиональной деятельности.

Литература

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному (Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подгот. фак.) Т. Е. Печерица; Под ред. А. Н. Васильевой; МГУ им. М. В. Ломоносова, Подгот. фак. для иностр. граждан. М.: Изд-во МГУ, 1986. 94 с.
3. Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся // Автореферат дис. канд. пед. наук. М., 2006. 18 с.
4. Некрасов В. В окопах Сталинграда. М.: Изд-во «Вече», 2016. 288 с.
5. Тёрёчик Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймворк-подход (начальный этап обучения) // Автореферат дис. канд. пед. наук. М., 2012. 16 с.

УДК 811.300

Наталья Геннадьевна Тущенко,
канд. пед. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
E-mail: sontis@mail.ru

Natalia Ghennadievna Tischenko PhD of Ped.
Sci., Associate Professor
(Saint Petersburg State University
of Architecture and Civil Engineering)
E-mail: sontis@mail.ru

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

THE INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE DEPARTMENT OF RUSSIAN LANGUAGE

Инновационный подход к преподаванию в высшем учебном заведении русского языка и культуры речи и русского языка как иностранного касается как формы, так и содержания. Это предполагает широкое использование страноведческого ракурса изучения русского языка, направленности дидактического материала на будущую профессию обучающегося и род его занятий и обучение русскому языку в лингвокультурологическом аспекте. Основное направление учебно-методической работы кафедры в плане инновационного подхода к содержанию курса русского языка и культуры речи – это историко-ценностное отношение к языку как хранилищу традиционных представлений народа о самом себе и окружающем мире.

Ключевые слова: преподавание РКИ, русский язык и культура речи, инновационный подход, лингвокультурологический аспект, страноведческий ракурс, кафедра русского языка.

The innovative approach to teaching of the Russian language and culture of speech and the Russian language as a foreign language in higher education institutions concerns both form and content. This involves the widespread use of the national perspective of the study of the Russian language, the focus of didactic material on the future profession of the student and his / her occupation and teaching the Russian language in the linguoculturological aspect. The main direction of educational and methodical work of the Department in terms of innovative approach to the content of the course of Russian language and culture of speech is historical and value attitude to the language as a repository of traditional ideas of the people about themselves and the world around them.

Keywords: teaching of RCI, Russian language and culture of speech, innovative approach, linguo-cultural aspect, country-specific perspective, Department of Russian language.

Введение

Кафедра русского языка включается в общие процессы, планы и проекты Университета в соответствии с рекомендациями министерства образования. Инновационная политика университета, направленная на повышение эффективности образовательного процесса и подготовку специалистов, полностью разделяется коллективом кафедры. Однако как подразделение, миссия которого состоит в речевом и общекультурном воспитании специалиста, и поэтому имеет свои частные задачи и частную специфику, у кафедры русского языка существуют собственные представления об инновационных технологиях, эффективных в обучении русскому языку иностранных студентов, а также в преподавании русского языка и культуры речи.

Для описания концепции в первую очередь необходимо определить некоторые базовые понятия:

Концепция – 1) система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; 2) единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо <...> научного труда, проекта и т. д. [1, с. 258]

Инновация – такое новшество, которое, во-первых, является продуктом естественного развития самой системы, во-вторых, представляет конечный *результат интеллектуальной деятельности* человека, его творчества, открытий и изобретений.

Инновация в учебном процессе – является не всяким новшеством, а только тем, которое, используя достижения и результаты действующей системы образования, качественно повышает уровень усвоения и овладения знаниями, повышает мотивировку к самообразованию, позволяет стимулировать совершенствование учебного процесса.

Инновация формы – новые формы организации учебной и внеучебной деятельности; новационная форма взаимодействия с обучающимися.

Инновация содержания – новые содержательные установки в преподавании той или иной дисциплины, определение доминанты содержательных требований ФГОС и выработка на их основе новационных тем и аспектов изучаемого материала.

Ментальность – особенности мировоззрения и мировосприятия в категориях и формах родного языка [2, с. 86].

Лингвокультурология – дисциплина, «изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [3, с. 38]

Прагмалингвистика – наука, которая занимается выбором наиболее оптимальных из имеющихся в языке средств для наиболее успешного воздействия на слушающего или читающего, для эффективного достижения намеченной цели в конкретных обстоятельствах речевого общения [4, с. 325-326] **изучение родного и неродного языка с позиций** «целенаправленного речевого действия, совершаемого в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, существующими в данном коммуникативном обществе [5, с. 412].

Основные положения инновационного развития кафедры

Инновация содержания

Основное направление учебно-методической работы кафедры в плане инновационного подхода к содержанию курса русского языка и культуры речи – это **историко-ценностное отношение к языку** как хранилищу традиционных представлений народа о самом себе и окружающем мире.

В учебный процесс вводится ряд заданий, упражнений, максимально приближающих студента к содержанию самого языка.

Основное направление учебно-методической работы кафедры в плане инновационного подхода к содержанию курса русского языка для иностранных студентов – обучение русскому языку в **лингвокультурологическом аспекте**. «Предмет интереса лингвокультурологов составляет также «культурная память» языковой единицы (слова, фразеологизма). Это те ассоциации, которые задаются языковой единицей и тянутся из ее прошлого употребления, организуя современное значение» [6, с. 56]. Страноведческий ракурс изучения русского языка проявляется также в накоплении тематически организованного словарного запаса, в освоении грамматической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным.

Инновационный подход к содержанию обучения иностранных студентов заключается в направленности дидактического материала на будущую профессию обучаемого и род его занятий: лексика, терминология, неологизмы в профессиональной коммуникативной сфере.

Инновация формы

1. Исследовательские формы письменных работ и сообщений на семинарах также связаны с будущей специальностью обучаемых: например, лексика по специальности архитектура или строительство в истории русско-

го литературного языка. **Цель** – самостоятельное исследование языковых явлений.

2. Разнообразие нестандартных форм обучения (конференция, диспут, риторический поединок и др.). **Цель** – привить риторические навыки общения в различных коммуникативных ситуациях, дать понимание «объективной оценки» своего суждения.

3. Разнообразие форм аттестационных испытаний (текущих и итоговых) – конференция, презентация, выступление на институтской научной конференции молодых исследователей, участие в межвузовских конференциях. **Цель** – научить мыслить, не бояться ошибиться, уметь представлять и отстаивать собственную точку зрения.

Инновационная деятельность кафедры по указанным позициям должна привести к следующим результатам в процессе обучения:

– отношение к родному языку как историческому явлению, отражающему основные вехи развития национальной цивилизации;

– отношение к иностранному языку как инструменту коммуникации, имеющему как прагматическую, так и культурологическую ценность;

– умение выражать и защищать собственное мнение в доступных для русского литературного языка разнообразных формах. (Среди признаков литературного языка отмечается нормированность, кодифицированность; полифункциональность; вариативность и гибкость, что обеспечивает параллельные способы выражения и языковую свободу личности. Причем «нормы русского литературного языка следует рассматривать широко – не только как феномен вербального уровня, но и как этико-культурное явление») [6, с. 60].

Таким образом, инновационная деятельность в преподавании русского языка и культуры речи и РКИ как в организации учебной деятельности, так и в области содержания полностью соответствует общей образовательной политике университета и отвечает требованиям ФГОС.

Литература

1. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1989. С. 258.
2. Руднев Д. В., Садова Т. С. Русский язык как государственный и современный русский литературный язык (в аспекте реализации Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации») Журнал российского права № 2. 2017. С. 56-66.
3. Колесов В. В. Философия русского слова. СПб., 2002. С. 86
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2001.
5. Степанов Ю.С. В поисках прагматики (Проблема субъекта) // Изв. АН СССР. Сер. Лит. и яз. Т 40, 1981, № 4.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 412.
7. *Лингвокультурология*: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208. С. 3–6.

УДК 372.881.161.1

Фения Фарвасовна Фархутдинова,
д-р. филол. наук, профессор
Ольга Валерьевна Сапожникова,
канд. пед. наук, доцент
Ринат Нуруллаевич Канафиев,
канд. филол. наук
(Ивановской государственной университет)
E-mail: fenfar@mail.ru,
ol_sapoznikova@mail.ru, rinka80@mail.ru

Feniya Farvosovna Farkhutdinova, Dr. of
Sci. Phil., Professor
Sapozhnikova Olga Valerievna, PhD of Sci.
Pedagogy, Associate Professor
Rinat Nurullaevich Kanafiev, PhD of Sci.
Phil., Associate Professor
(Ivanovo State University)
E-mail: fenfar@mail.ru,
ol_sapoznikova@mail.ru, rinka80@mail.ru

РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО РКИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

THE ROLE OF EXTRA-CURRICULAR WORK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF FOREIGN SPECIALISTS PREPARATION

В статье представлен и обобщён опыт подготовки и проведения международного Дня родного языка в Ивановском государственном университете. Организация праздника – одна из успешных форм внеаудиторной работы по русскому языку как иностранному. Охарактеризована система взаимодействия преподаватель – студент в процессе подготовки праздника и его проведения, представлены этапы организации мероприятия, его ход, разнообразные формы реализации творческих возможностей и способностей иностранных обучающихся с разным уровнем языковой подготовки.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог культур, вторичная языковая личность, познавательная деятельность, внеаудиторная работа, творческая активность, эффективность воздействия.

The article presents and summarizes the experience of preparation and execution of the International Mother Language Day at the Ivanovo State University. Organization of the event is one of the successful forms of extra-curricular work on Russian as a foreign language. The system of interaction between the lecturer and the student is described in the process of preparation for the event and its execution, stages of the organization of the event, its course, various forms of realization of the creative abilities and abilities of foreign students with different levels of language proficiency are presented.

Keywords: intercultural communication, dialogue of cultures, secondary linguistic persona, cognitive activity, extra-curricular work, creative activity, effectiveness of influence.

Внеаудиторная работа по русскому языку в стенах Ивановского государственного университета имеет глубокие корни, а основы такой работы были заложены замечательным ученым-методистом Николаем Николаевичем Ушаковым, занимавшимся еще в советское время проблемой развития познавательного интереса школьников к русскому языку не только на уроке, но и во внеурочной деятельности [1]. Ученый был убежден в том, что именно внеклассная работа по предмету формирует у учащихся творческий подход к делу, мобилизует их активность и самостоятельность в поиске знаний, активизирует творческие возможности детей. Внеклассная работа, считал

Н. Н. Ушаков, должна быть нацелена на развитие самостоятельности, творческой инициативы, совершенствование навыков лингвистического анализа и повышение уровня языкового развития школьников. Эти идеи оказываются продуктивными и при работе с иностранными студентами, изучающими русский язык.

Внеаудиторная работа основывается на общедидактических принципах, но имеет также и специфические принципы, присущие только ей: научная углубленность, занимательность, наглядность, добровольность участия. Но, как показывает опыт, внеаудиторная работа по РКИ может быть тесно сопряжена с учебным процессом, даже интегрирована в него, поскольку они вместе решают одни и те же задачи: совершенствование знаний в области русского языка и повышение мотивации к его изучению [2, 3].

Очевидный факт, что сегодня внеаудиторная работа по РКИ является одной из составляющих воспитательной работы с иностранными студентами и во многом ориентируется на сотрудничество с АИС (Ассоциацией иностранных студентов) и с другими молодёжными объединениями Российской Федерации и региона.

Внеаудиторная работа по русскому языку сопровождает все уровни подготовки иностранных специалистов: довузовское обучение – бакалавриат – магистратура – аспирантура. Формы её организации и проведения достаточно разнообразны, что объясняется содержанием и задачами внеаудиторной работы, составом участников (возраст, уровень подготовки по русскому языку, лингвистические интересы, наличие мотивации), объективными возможностями вуза.

В нашей практике достаточно широко используются *индивидуальные формы работы*, которые рассчитаны на большую самостоятельность иностранных обучающихся. Это и эвристические беседы, и олимпиады по русскому языку как иностранному, и научные конференции, а также фестивали, конкурсы и др. Характер их организации и проведения может варьироваться – от исполнительского до максимально творческого.

В то же время иностранные студенты принимают активное участие и в *групповых формах* внеаудиторной работы, отличительной особенностью которых является активный характер деятельности каждого участника команды (лингвотурниры, тематические дискуссии, конкурсы и др.).

Одной из устоявшихся форм внеаудиторной работы по русскому языку является подготовка к проведению праздника – День родного языка. Международный день родного языка (International Mother Language Day) был провозглашен на Генеральной конференции ЮНЕСКО 17 ноября 1999 года. Вводя в международный календарь День родного языка, ЮНЕСКО призвала страны разрабатывать, поддерживать и активизировать мероприятия, нацеленные на уважение и защиту всех языков, особенно языков, находящихся на грани исчезновения. С 2000 года он отмечается в мире ежегодно с 21 февраля. Цель Международного дня родного языка – содействовать

языковому и культурному разнообразию и многоязычию, сохранению исчезающих языков малых народов. На первый взгляд, данная цель праздника не только никак не связана с внеаудиторной работой по русскому языку как иностранному, но и противоречит ей: учащиеся представляют родные языки, читая на них стихи или исполняя песни. Но неверно данную ситуацию рассматривать как конфликт интересов. Подготовка к Дню родного языка, как и участие в празднике, очень чётко показывают студентам, что русский язык успешно выполняет самые разные функции: на учебных занятиях он является средством получения профессиональных знаний (русский язык для специальных целей), в ходе подготовки к празднику он становится мировым языком, во время праздника – языком межнационального общения, языком дружбы и взаимопонимания. При этом русский язык выполняет миссию проводника чужой культуры, становясь языком-посредником для всех участников, так как именно благодаря ему иностранные обучающиеся из ближнего и дальнего зарубежья получают возможность рассказать о родных языках и культурах, познакомиться с другими языками и культурами.

Подготовка к Дню родного языка начинается еще в октябре, когда объявляется конкурс сочинений для учащихся всех уровней подготовки. Ежегодно предлагается три темы сочинений, которые формулируются таким образом, чтобы студенты самостоятельно создали текст, а не копировали его из Интернет-источников. Обычно формулировками становятся русские пословицы (*На чужой стороне родина милей вдвойне*), цитаты русских писателей (*«О матерях можно рассказывать бесконечно» М. Горький*) или стихотворные строки из произведений русских поэтов (*«Все работы хороши – выбирай на вкус» В. Маяковский*). Темы сочинений различаются, но «разброс» тем небольшой: семья и близкие, оставшиеся на родине; будущая профессия; Россия и россияне и др. Объём сочинения, согласно условиям конкурса, должен быть не менее 150 слов. Для объективного оценивания сочинений были разработаны критерии: глубина раскрытия темы, степень самостоятельности, логичность изложения, композиционная стройность, речевое оформление, оригинальность подхода и т. д. Представленные работы по каждому из вышеназванных критериев оценивают члены жюри – преподаватели кафедры практического русского языка. Поскольку ИвГУ – классический университет, где обучаются студенты разных профилей (гуманитарный, естественно-научный, физико-математический и др.), то при оценке сочинений и определении победителей жюри обязательно это учитывает и объявляет призёров в разных номинациях. Победители конкурса сочинений награждаются во время празднования Дня родного языка, а фрагменты творческих работ представляются на сайте университета или же публикуются в вузовской газете «Ивановский университет».

Формат самого праздника День родного языка ежегодно меняется, что связано, главным образом, с контингентом обучающихся. Если в первые годы его проведения он был больше похож на научное мероприятие, где сту-

денты рассказывали о своих родных языках, сопровождая выступления презентациями, то позднее стал проводиться как театрализованное представление или конкурс команд. Например, в 2016-м и в 2017-м годах были созданы команды представителей разных землячеств: Конго, Вьетнам, Монголия, Сенегал, Гвинея (Биссау), ФРГ, Туркменистан и др. На этапе подготовки студенты должны были выбрать капитана, название команды, подготовить приветствие и т. д. Национальная одежда и национальная музыка (песня), как и выступление капитана на русском языке являлись обязательными условиями на этапе представления каждой команды. Соревновательная часть предполагала разного рода языковые конкурсы: разыграть диалог на заданную тему, ответить на вопросы викторины, спеть русскую песню (караоке) на языке другой команды, показать сценку из русской сказки и др. Состязательность, задор, национальный характер – вот что отличало и характеризовало такие праздники. Это, действительно, праздник родного языка – монгольского, вьетнамского, узбекского и др. Это праздник дружбы, единения, которые осуществляются благодаря русскому языку.

Сценарий Дня родного языка 2018-го года не предполагал конкурса команд. Целью данного праздника было показать культурно-языковое многообразие студенчества ИвГУ. Чтение стихов на родных языках (фарси, сербский, греческий, французский, волоф и др.), исполнение песен (вьетнамских, китайских, португальских, узбекских и др.), короткие сообщения, представленные учащимися подготовительного отделения (всё это на фоне мастерски выполненных презентаций), сделали День родного языка ярким и зрелищным. Особая роль в празднике отводилась русскому языку, поскольку артисты должны были по-русски рассказать, о чём они читают или поют.

Внеаудиторная работа по русскому языку, осуществляемая в ходе подготовки и проведения праздника День родного языка, безусловно, повышает речевую активность студентов, совершенствует навыки говорения и аудирования, способствует воспитанию вторичной языковой личности, относящейся с уважением к языкам и культурам других народов.

Литература

1. Ушаков Н. Н. О содержании внеклассной работы по русскому языку // Русский язык в школе. 1969. №1; Он же. Внеклассные занятия по русскому языку с младшими школьниками: пособие для учителей. Изд. 3-е, перераб. Иваново: «Ивановский государственный университет», 1997.
2. Сунь Юйминь, Яровая Т. Ю. Внеурочная работа русского клуба в университете Санья (КНР): практика взаимосвязи с учебным процессом // Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе. XII Ушаковские чтения. Иваново. 2017.
2. Курдеко Ж. П., Минина Н.Е. Внеаудиторная работа по РКИ как способ стимулирования интереса к изучению русского языка // Иностранные языки в вузе и в школе: Сб. статей под общ. ред. С. В. Николаенко, Л. М. Вардомацкого. Витебск, 2017.

УДК 372.881.161.1

Марина Сергеевна Фильцова,
ст. преподаватель
(Медицинская академия имени
С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского»)
marinafiltsova@yandex.ru

Marina Sergeevna Filtsova,
Senior Lecturer
(Medical Academy named
of S. I. Georgievsky
V. I. Vernadsky Crimean Federal
University)
marinafiltsova@yandex.ru

КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ): ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN (ENGLISH MEDIA FORM OF TRAINING): PROBLEMS AND POSSIBLE SOLUTIONS

В статье рассмотрены особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся, получающих высшее медицинское образование на английском языке: ограниченность учебного времени, фрагментарность процесса обучения, искусственно созданные англоязычная речевая среда и англоязычное же образовательное пространство, обуславливающие низкую мотивацию к изучению русского языка. Делается вывод об актуальности для названной категории студентов нового формата учебных пособий, разумно сочетающих противоположные тенденции – тенденцию к максимальному сокращению грамматического материала и тенденцию к отражению системных грамматических явлений.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, английский язык-посредник, искусственный билингвизм, речевая деятельность, стратегия обучения.

The article describes the features of formation of communicative competence of foreign students acquiring higher medical education in English, namely the limited study time, the fragmentation of the learning process, the artificially created English language environment and the English-speaking educational space, which lead to low motivation to study the Russian language. The author concludes that these students are in need of new format of manuals, which reasonably combine the opposite tendencies – the tendency to the maximum reduction of grammatical material and the tendency to reflect systemic grammatical phenomena.

Keywords: communicative competence, English media, artificial bilingualism, speech activity, learning strategy.

За почти двадцатилетний период обучения русскому языку иностранным студентам, получающим высшее медицинское образование с помощью английского языка-посредника (так называемое обучение English media), решены принципиальные вопросы описания языковой системы с учётом задач обучения этой категории студентов и представления функционирующей системы русской речи. Однако изменение условий обучения (прежде всего сокращение учебного времени – в наших условиях 297 час. аудиторных занятий на весь курс изучения русского языка – и окончательно сформировавшееся внутривузовское англоязычное образовательное пространство – пространство искусственного билингвизма, обуславливающее крайне низ-

кую мотивацию к изучению русского языка) возвращает названным выше вопросам прежнюю актуальность. Абсолютное большинство студентов категории English media в нашем случае не имеет постоянных контактов с носителями русского языка в течение всего срока обучения в вузе; устная русскоязычная коммуникация имеет серьёзные ограничения по интенсивности общения, тематике, набору коммуникативных ситуаций [1], а реальная речевая деятельность на русском языке (как ни странно это звучит при обучении медиков, для решения своих профессиональных задач обязанных вступать в речевой контакт с другими людьми) является в нашей ситуации маловероятной перспективой. Поскольку выбранная стратегия обучения студентов English media, равно как и количество учебного времени, выделяемого для изучения русского языка, не подлежат обсуждению, а вопрос «Почему они не говорят?» адресуется преподавателям русского языка всё чаще, становится неизбежным поиск новых и комбинация известных приёмов в рамках сознательно-практического, коммуникативного, интенсивного и других методов. Может возникнуть вопрос: зачем? Ведь существуют нормативные требования для образовательных программ и учебных пособий по русскому языку как иностранному, в том числе для уровней А₁ и А₂. Однако не вполне ясный социальный заказ и сохраняющаяся в то же время ответственность преподавателя русского языка как иностранного за неумение студентов категории English media решать задачи профессионального общения обуславливают необходимость пересмотра модели обучения.

Со стороны преподавателей клинических дисциплин, наблюдающих затруднения англоязычных студентов в общении с пациентами, но причиной этого считающих «грамматику», якобы отвращающую от языка («Если человек хочет научиться говорить, его надо учить говорить, а не анализировать!»), настойчиво звучат предложения использовать для обучения студентов English media интенсивную методику. Известно, что эта методика возникла как реакция на грамматический подход, но вместе с тем, принципиально отрицая слабые стороны последнего, интенсивная методика часто игнорировала структурно-языковую основу обучения, последовательность стадий выработки навыка, сознательную презентацию языковых структур, формы сознательной тренировки. Между тем русский язык для иноговорящих студентов-медиков (обучающиеся с помощью английского языка-посредника не являются исключением) кроме прочего должен быть также средством для формирования клинического мышления, предполагающего умение анализировать, устанавливать логические связи, интерпретировать и систематизировать научные понятия, делать умозаключения в процессе профессионального общения на русском языке и т. п. [2]. Поэтому, на наш взгляд, при усвоении любого материала обязательно присутствие структурирующей мысли обучаемых. Представляется, что интенсивный курс с его активной речевой практикой должен рассматриваться как определённая стадия выработки навыка, но не как самостоятельный законченный курс. То же

касается и тематического принципа обучения (речь через речь), при котором речевые навыки, приобретённые без достаточной языковой базы, на первых порах создают иллюзию «говорения», однако утрачиваются так же быстро, как и приобретаются, особенно при фактическом отсутствии языковой поддержки извне.

С нашей точки зрения, способность к речевому взаимодействию, к коммуникации предполагает наличие некоторого знания как отдельных языковых единиц, категорий и функций, так и правил соотнесения этих категорий и функций друг с другом. Эти знания в любом случае должны быть накоплены. В процессе их приобретения обучающийся вырабатывает навыки продуцирования цепочек языковых единиц: он учится через действие. Студент должен научиться достаточно чётко артикулировать и составлять речевые цепочки, комбинируя выученные элементы. Однако проблема заключается в том, что как бы ни старался преподаватель привязать эту деятельность к реальным жизненным ситуациям, она редко выходит за пределы псевдокоммуникации. Высказываясь, студент не сообщает ничего такого, что представляло бы для него интерес; говорить о том, что действительно для студента важно, он предпочитает на родном языке. Если преподавателя удовлетворяет эта ситуация, рамки субординированного (термин В. Л. Скалкина) и тем более искусственного билингвизма преодолены не будут. Поэтому главный принцип, который, на наш взгляд, должен лежать в основе курса русского языка для англоязычных студентов в условиях ограниченного учебного времени и фрагментарности обучения, следующий: даже на элементарном уровне необходимо обучать формированию мысли средствами русского языка. Этому способствует использование коммуникативно оправданного содержательного материала, полноценных высказываний в последовательности, в той или иной степени имитирующей естественный порядок высказываний в актах коммуникации.

К сожалению, в силу разных причин преподаватели русского языка в университетских группах English media не вольны в выборе учебников, а главным критерием выбора всё ещё остаётся количество учебного времени, на которое учебник рассчитан. Между тем весьма эффективной оказывается модель обучения с помощью рабочих листов, в которые предписанный учебник встраивается в качестве материала для самостоятельной работы и которые дают прекрасную возможность апробации иной модели учебного курса. В настоящее время в формате рабочих листов нами подготовлен вводный фонетико-разговорный курс (38 час.), в котором:

1) фонетические единицы (признаки звуков, ритмика, интонация) вводятся и тренируются не изолированно, последовательно одна за другой, но в противопоставлениях, т. е. системно;

2) постановочные фонетические упражнения сопровождаются интенсивной речевой тренировкой ситуативно-коммуникативного характера, что обеспечивает автоматизацию произносительных навыков; постановка про-

изношения фонетических объектов проводится только на значимых языковых единицах того реального контекста, которым определяется порождение речи в условиях обучения с помощью английского языка-посредника (по справедливому утверждению Н. Хомского, внеграмматичность высказывания обуславливает нерелевантность его фонологического облика, поскольку правильное восприятие и усвоение звуковой стороны речи основано на её понимании [4]);

3) активно используется принцип устного опережения (так называемый aha-effect: «Ага, вот откуда это взялось, а я это уже знаю!»): в условиях крайне ограниченного времени и сомнительной мотивации к изучению языка трудно согласиться с аргументом типа «Мы не можем использовать слово «пожалуйста» до тех пор, пока не отработали звук «ж»; при устном введении и затверживании отобранного для тренировки материала (слов, словосочетаний, речевых формул) эффективно используются имитационные способности обучающихся;

4) быстро расширяется сфера употребления ритмических и особенно интонационных структур; при этом практикуется хоровое / громкое и индивидуальное / нормальное проговаривание, чтение, разыгрывание речевых образцов в форме разнообразных диалогов с максимально возможным использованием жестов, мимики (следует подчеркнуть огромную роль преподавателя в процессе воплощения мысли эмоционально насыщенными формами);

5) в коммуникативных блоках-диалогах организуется лексико-грамматический материал курса, который, многократно повторяясь, постепенно увеличивается и обобщается в виде алгоритмизированных моделей-образцов (диалоги призваны заменить тексты типа «Том отвечает плохо. Преподаватель говорит: «Том, вы мало работаете дома». Ирена читает хорошо, она много работает дома» и т. п.);

6) зрительная опора на текст поддерживается интенсивным аудированием, цель которого – формирование навыков различения и опознавания синтагм и предложений различной коммуникативной направленности, понимания смысловых связей частей предложений, соотношения звукового образа с семантикой, распознавания грамматических форм речи на морфологическом и синтаксическом уровне, непосредственного понимания слов и словосочетаний, а также затверживания речевого образца, переноса структуры изученных моделей в ситуацию (нами разработана система аудиозаданий ко всем урокам курса);

7) аудиторная работа поддерживается регулярным использованием виртуальной среды (для англоязычных студентов, вокруг которых, как уже было сказано, фактически искусственно создана реальная англоязычная сфера общения, виртуальная русскоязычная среда является серьезным дополнением к аудиторным занятиям русским языком): нами собрано около 500 единиц наглядных материалов по темам «Русский алфавит», «Русское

ударение», «Ударные и безударные гласные», «Род и число существительных и прилагательных», «Предложно-падежная система», «Степени сравнения прилагательных», «Группы глаголов», «Видо-временная система русских глаголов», «Разряды местоимений», «Выражение времени», «Выражение места», «Фразы повседневного общения» и мн. др.; эти материалы с заданиями для самостоятельной работы мы практически ежедневно выкладываем на своей странице в социальной сети с последующей проверкой выполнения заданий в аудитории.

Главной трудностью в организации курса русского языка для англоязычных студентов представляется необходимость экономного и расчётливого отбора учебного материала, который даёт возможность репродуктивной и частично продуктивной речи начиная с первых занятий. В первую очередь это касается грамматики: при чрезвычайно строгом ограничении грамматических моделей, исключении всего, что, с точки зрения лексического минимума и отобранных тем и ситуаций общения, является избыточным, т. е. не получит наполнения в отобранной лексике, не будет использовано в практической речевой деятельности – при всём при этом не должно быть серьёзных качественных изменений и искажений внутри русской грамматической системы. Сочетание в курсе для категории English media противоположных по своей сути тенденций – тенденции к максимальному сокращению грамматического материала и тенденции к отражению системных грамматических явлений – представляет собой наиболее трудную задачу, над решением которой мы сейчас работаем. Более или менее точный ответ на вопрос о результативности такой модели обучения может содержаться в анализе качества усвоения материала и, что весьма важно в условиях дефицита учебного времени, в учёте скорости усвоения. Всё это является предметом наших дальнейших размышлений.

Литература

1. Фильцова М. С. Языковая системность vs активная коммуникативность в обучении русскому языку студентов English media // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.). Курск: КГМУ, 2017. С. 431–438.
2. Прокофьева Л. П., Беляева А. Ю. Формирование клинического мышления средствами русского языка как иностранного // 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. 2004–2009.
3. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. 248 с.
4. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. М.: Издательство иностранной литературы, 1962. Вып. 2. С. 412–527.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF TRAINING OF CHINESE STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В статье рассматривается международная образовательная деятельность ОНУ имени И. И. Мечникова и основные направления ее развития. Культурно-образовательная среда высшего учебного заведения представлена как педагогическая система и сложное структурное образование. Освещаются актуальные вопросы организации обучения и характерные особенности обучения русскому языку китайских учащихся в условиях культурно-образовательной среды. Рассматриваются такие формы педагогического взаимодействия, как довузовское обучение, включенное обучение и лингвистическая стажировка. Обобщается опыт преподавания русского языка китайским учащимся, определяется роль научно-методической системы и основополагающих принципов в практике преподавания РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, культурно-образовательная среда, довузовский этап, включенное обучение, лингвистическая стажировка, национально-культурная специфика.

Abstract The article examines the international educational activities of the I.I. Mechnikov ONU and the main directions of its development. The cultural and educational environment of the higher educational institution is presented as a pedagogical system and a complex structural education. Highlighting the actual issues of the organization of training and the characteristic features of teaching Russian to Chinese students in the conditions of a cultural and educational environment. Such forms of pedagogical interaction as pre-university education, included training and linguistic internship are considered. The experience of teaching Russian to Chinese students is generalized, the role of the scientific and methodological system and the fundamental principles in the practice of teaching RAF is determined.

Keywords: Russian as a foreign language, cultural and educational environment, pre-university stage, included training, linguistic internship, national and cultural specifics.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова (ОНУ) является национальным университетом классического типа, старейшим высшим учебным заведением юга Украины, центром науки и культуры. Университет был основан в 1865 году на базе Ришельевского лицея по инициативе выдающегося ученого, педагога, профессора Н.И.Пирогова. Сегодня это современный инновационный образовательный центр, лидер в сфере интернационализации образовательной сферы.

Международная деятельность как приоритетное направление развития реализуется в плане многосторонних и масштабных международных проектов в сфере образования и науки. В университете большое внимание уделяется развитию разных форм и видов международного сотрудничества, в том числе и обучению иностранных граждан, программам иноязычного и профессионально ориентированного обучения. Современный этап образовательной деятельности и развитие партнерских отношений и сотрудничества с вузами КНР относится к стратегическим задачам и реализуется в таких направлениях, как осуществление интенсивного обмена между студентами, обучение китайских учащихся, обучение украинских студентов китайскому языку и приобщение к китайской культуре.

Иностранный контингент учащихся ОНУ представлен гражданами из разных стран, но группа китайских учащихся по-прежнему остается одной из наиболее многочисленных. Юноши и девушки КНР заинтересованы в получении высшего образования в Украине и в вузах Одессы. Оказавшись в ситуации выбора вуза и города, они отдают предпочтение именно Одессе и ОНУ, что не является случайностью. Молодых людей привлекает сам город и его культура, позитивный имидж вуза на международном рынке образовательных услуг, условия обучения и проживания, качество предоставляемых образовательных услуг и методическое обеспечение учебного процесса. И особенно важным, на наш взгляд, является то, что в стенах университета студенты-иностранцы находят неизменно радушное, доброжелательное и внимательное отношение.

С первых дней обучения в украинском вузе иностранцы попадают в новую для них культурно-образовательную среду, новые условия обучения, проживания, общения и взаимодействия. В большинстве современных исследований культурно-образовательная среда высшего учебного заведения рассматривается как сложное структурное образование и включает специально организованные психолого-педагогические условия, образовательный процесс, комплекс внеаудиторных и культурных мероприятий, совокупность материальных и духовных условий, направленных на становление гуманной личности и развитие ее творческого начала [1, с. 8]. Положение о формировании всесторонне развитой личности, развитии ее духовного и нравственного потенциала, культурного уровня и воспитании эстетического вкуса в процессе познания духовных ценностей и приобщения к достижениям мировой и национальной культуры является определяющим в лингводидактике. Гуманизация в сфере образования направлена на формирование личности, развитие способностей человека и его самореализацию, основанных на уважении к человеку и вере в него, на характере взаимодействия с людьми и окружающей средой [2, с. 91]. Следовательно, роль культурно-образовательной среды в процессе обучения и воспитания иностранных учащихся велика, созданные ею условия могут оказать благоприятное воздействие и способствовать успешной учебно-познавательной деятельности.

ОНУ предоставляет широкий выбор образовательных программ и форм обучения. Среди китайских учащихся в настоящее время востребованными оказываются экономические специальности (*экономика, экономическая теория, международные экономические отношения, менеджмент*), *психология, география, гидробиология и филология*. Особого внимания заслуживает опыт реализации международных образовательных программ высшего профессионального образования и программы подготовки в рамках двухуровневой модели обучения бакалавриат – магистратура. Китайские студенты успешно осваивают языковые программы разной степени сложности и направленности, овладевают избранной специальностью, обучаясь по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, проходят лингвистическую стажировку и педагогическую практику, изучают русский язык на курсах. Обучение РКИ обеспечивается кафедрой языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев и входит в перечень образовательных услуг, предоставляемых Институтом международного образования ОНУ в соответствии с условиями контрактов иностранных граждан.

Контингент китайских учащихся в иностранной среде отличается рядом характерных особенностей, которые необходимо учитывать в процессе обучения. Специфика китайского контингента раскрывается в этнических, психологических и педагогических аспектах. Проблема целесообразной организации обучения требует учета этнокультурной специфики учащихся в обучении РКИ, изучения этнического коллектива, его учебно-познавательной деятельности и способов оптимизации и корректирования, разработки национально-ориентированных форм контроля и тестовых заданий [3, с. 5-6]. Особенности обусловлены значительными расхождениями славянской и китайской культур, национальными образовательными традициями и обычаями, сложившимися учебными стереотипами и учебными стратегиями. Китайские студенты чаще других иностранцев испытывают культурное утомление, отличаются некоммуникабельностью. В их обучении и воспитании преобладает ориентация преимущественно на некоммуникативное обучение. Они с трудом усваивают фонетический и грамматический строй русского языка, на котором ведётся обучение [4]. Привычным и соответственно успешным оказывается обучение письму и чтению, сопровождается, как правило, трудностями, особенно на начальном этапе, обучение говорению и аудированию.

В практике преподавания РКИ китайским учащимся важную роль играет научно и методически обоснованная система ведущих принципов. С целью развития коммуникативных навыков для китайских учащихся проводится специально разработанный интерактивный курс и цикл занятий коммуникативной направленности, разработан ряд заданий, способствующих развитию навыков устной речи. Организация учебного процесса и обучение РКИ проходит в смешанных учебных группах, состоящих из граждан

разных стран, что приводит к неизбежному «включению» в реальное общение и также способствует активизации речевой деятельности учащихся.

Процесс обучения РКИ строится с учетом достижений современной этноориентированной методики преподавания РКИ в соответствии в ведущим принципом активной коммуникативности и принципом учёта родного языка, учебных стратегий китайцев и национальных образовательных традиций их родной страны [5, с. 80], использования когнитивного стиля усвоения учебного материала и национально-ориентированной системы обучения [6, с. 92]. По мнению Т. М. Балыхиной, при обучении иностранцев русскому языку необходимо и важно знание не просто методики, а этнометодики, которая помогает выбрать верный способ, метод, технологию обучения, правильно построить педагогическое общение [4, с. 6]. Этап довузовской подготовки является первой ступенью овладения русским языком как иностранным в процессе обучения в высшей школе. Студенты из КНР приступают к изучению русского языка в соответствии с учебным планом и образовательными программами подготовки иностранных граждан. Данный этап в системе обучения РКИ является одним из наиболее важных и ответственных: здесь закладываются основы будущей коммуникативной и лингвистической компетентности. И от того, насколько прочно усвоен материал и сформированы речевые навыки учащихся на начальном этапе, зависит их будущее и профессиональный рост. Обучение РКИ на этапе довузовской подготовки осуществляется в соответствии с профилем, будущей профессиональной направленностью обучения. Система языковой подготовки иностранных слушателей направлена на овладение речевой деятельностью, формирование навыков общения и профессионально значимых умений. Программы и учебные планы для иностранных учащихся довузовского этапа в настоящее время обновляются и отличаются четко выраженной профессиональной направленностью. Довузовская программа обучения включает базовый курс русского языка, развитие речи, интерактивный практикум и общенаучную терминологию. Организация учебного процесса осуществляется с учетом следующих профилей обучения: технический, экономический, медико-биологический и гуманитарный. В рамках гуманитарного профиля в настоящее время на этапе довузовского обучения активно развивается филологическое направление.

В развитии подготовительного отделения 2017–2018 учебный год стал показательным в плане успешной реализации программы подготовки китайских слушателей к поступлению на филологический факультет ОНУ. Ими была освоена довузовская программа, пройдена обязательная при поступлении в украинский вуз процедура вступительного собеседования и зачисления на филологический факультет. В настоящее время китайские студенты успешно обучаются на филологическом факультете ОНУ по специальности «Русский язык и литература». Говоря о положительном опыте обучения китайских учащихся и достигнутых результатах, нельзя не отметить такие их

личностные качества, как огромное трудолюбие, особую заинтересованность, познавательную активность, готовность к преодолению трудностей, целеустремленность и настойчивость.

В рамках сотрудничества и партнерских соглашений ОНУ с Тяньцзиньским коммерческим институтом (КНР) осуществлялось обучение РКИ китайских студентов в условиях внеязыковой и языковой среды. В соответствии с задачами данного проекта студенты Тяньцзиньского экономического института обучались по интенсивным программам РКИ с целью последующего «включения» в учебный процесс в ОНУ и обучения по программам экономических специальностей на русском языке. Задачи образовательного проекта заключались в установлении координации программ обучения и взаимосвязи между дисциплинами, в создании комплексного и интенсивного характера обучения, преемственности профессионально направленного обучения. В рамках данного проекта проводилась работа преподавателей русского языка в КНР, обучение РКИ студентов вуза и их подготовка к продолжению обучения в Одессе, приобретение практического опыта преподавания РКИ в КНР и повышение профессиональной компетенции китайских русистов.

Надо отметить, что опыт преподавания в китайском вузе, пребывание в течение длительного периода в культурно-образовательной среде в КНР, общение с молодежью и китайскими коллегами-русистами являются бесценным опытом приобщения к уникальной китайской культуре и цивилизации, познания китайских реалий и ментальности. *За качественную подготовку китайских специалистов преподавателям Одесского университета была выражена глубокая признательность и благодарность.*

Лингвистическая стажировка для иностранных студентов-русистов признается одним из успешно реализуемых образовательных проектов и популярна в силу интенсивного и насыщенного содержания обучения, гибкости и мобильности учебного процесса. Китайские студенты из разных вузов КНР ежегодно приезжают на стажировку с целью улучшить владение языком, приобрести необходимые речевые умения и навыки, оптимально использовать языковые средства в устном и письменном общении, приобщиться к культуре, славянским традициям и духовным ценностям. Многие студенты из Китая выбирают краткосрочные формы обучения, характеризующиеся сжатыми сроками, высокой насыщенностью занятий лексико-грамматическим учебным языковым материалом, практической направленностью обучающего курса в стране изучаемого языка. Обучение стажеров из КНР по индивидуальным программам является обязательной составляющей национальной системы подготовки бакалавров и магистров.

За длительный период работы с китайскими стажерами на кафедре накоплен значительный педагогический опыт и система методических новаций. С целью оптимизации и эффективного проведения стажировки на кафедре создан ряд программ и спецкурсов для стажеров из КНР, подготовле-

ны учебно-методические материалы, разработаны материалы для проведения контроля и оценивания знаний учащихся. Отличительной особенностью программы лингвистической стажировки и форм краткосрочного обучения является ее культурологическая составляющая, что соответствует современным тенденциям иноязычного образования и ведущим принципам культурологической и гуманистической направленности. Обучение РКИ и речевому общению осуществляется в контексте осмысления языковой картины мира, диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии [7, с. 208]. Как показывает практика, китайские студенты отдают особое предпочтение информации социального и культурного характера, которая способствует развитию коммуникативных навыков и удовлетворяет их познавательные и эстетические потребности.

Таким образом, обучение РКИ в условиях культурно-образовательной среды осуществляется с учетом лучших традиций, современных методических знаний и педагогических идей. В практике преподавания РКИ китайским учащимся реализуются основополагающие принципы лингводидактики, учитываются достижения этнометодики и современные требования, предъявляемые к изучению иностранных языков. Важную роль в организации обучения и адаптации китайских учащихся играет научно обоснованное и тщательно продуманное использование образовательной и культурной среды, ее творческого потенциала.

Литература

1. Сманцер А. П. Культурно-образовательная среда учебного заведения как фактор гуманизации воспитания и образования школьников // Вестник Полоцкого государственного университета. Педагогические науки: научно-теоретический журнал. 2010. № 5. С. 7–11.
2. Иванова С. В. Гуманизация образования: цели, задачи, условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2. С.91-117.
3. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. 2-е изд. М.: РУДН, 2010. 344 с.
4. Бутенко Л. И. Особенности адаптации китайских студентов в учебном процессе технического университета / Бутенко Людмила Ивановна: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Р. н/Д., 2008. 18 с.
5. Юнаш М. В. Учебные стратегии китайцев в процессе изучения русского языка // Весці БДПУ. Серія 1. 2014. №2. С. 80-82.
6. Румянцева Н. М., Гарцова Д. А. Этноориентированный подход к организации процесса обучения китайских учащихся русскому языку на довузовском этапе на базе электронных средств обучения // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. Т. 9. № 1. С. 80-100.
7. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
8. Вербицкая Л. А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // Мир русского слова. 2001. № 2. С.15-18.

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ
(НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА РЕЖИССЕРА
Г. ЧУХРАЯ «БАЛЛАДА О СОЛДАТЕ»)**

**SOME ASPECTS OF THE STUDY OF A FEATURE FILM TEXT ON
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS (ON THE EXAMPLE OF
G. CHUKHRAJ'S FEATURE FILM «BALLAD OF A SOLDIER»)**

Статья посвящена одной из наиболее актуальных тем в методике преподавания русского языка как иностранного – адаптации иностранных учащихся в российской социокультурной среде. Глубокое и всестороннее изучение иностранного языка невозможно без погружения учащегося в историко-культурный контекст страны изучаемого языка. Для этой цели как нельзя лучше подходит просмотр художественных фильмов на изучаемом языке. Однако языковой барьер и некоторые аспекты инокультурной среды могут стать непреодолимым препятствием на пути адекватного восприятия художественного фильма. В статье освещаются некоторые аспекты работы над текстом художественного фильма, способствующие снятию языковых трудностей и повышению социокультурной компетенции иностранных учащихся.

Ключевые слова: социокультурная среда, адаптация иностранных учащихся, социокультурная компетенция, языковой барьер, русский язык как иностранный, художественный фильм.

The article is devoted to one of the actual problem of Teaching Russian as a Foreign Language – the problem of foreign students' adaptation in socio-cultural environment. The article contains some aspects of the study of a feature film text on Russian as a Foreign Language lessons as an effective way to overcome the language barrier and improve sociocultural competence of foreign students.

Ke words: socio-cultural environment, adaptation of foreign students, sociocultural competence, language barrier, Russian as a Foreign Language, feature film.

Проблема адаптации в российской социокультурной среде является одной из наиболее актуальных не только для студентов из дальнего зарубежья, но и для студентов из бывших союзных республик. Последнее время в методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного в частности проблеме формирования у иностранных студентов социокультурной компетенции уделяется большое внимание. По словам Е. Е. Юркова и Л. В. Московкина разработаны следующие приемы формирования социокультурной компетенции: «... создание аутентичной обстановки в аудитории, сообщение студентам информации о русской культуре

(комментарии, культурные капсулы, культурные кластеры), сопоставление родной и иноязычной культуры, анализ проблемвозникающих в ходе межкультурного общения, коллажирование, разыгрывание диалогов и сценок (драматизация), ролевые игры и многое другое» [1, 9].

На наш взгляд, одним из решений этой проблемы является изучение культурных особенностей и исторических событий России сквозь призму отечественных художественных фильмов. Комплексный язык кино позволяет зрителю не только наблюдать, но и сопереживать, сочувствовать героям фильма. Социально-исторический и культурный контексты воспринимаются в комплексе с той драмой, которая разворачивается на экране и приобретает для зрителя личностный смысл. Однако просмотр художественного фильма оказывается для студентов сложной и многоаспектной задачей. Языковой барьер и некоторые аспекты инокультурной среды, к сожалению, могут стать серьезным препятствием на пути корректного восприятия художественного фильма. Особенно остро эта проблема проявляется в отношении фильмов о Великой Отечественной войне. В связи с этим, по нашему мнению, необходимо проводить обширную подготовительную работу перед просмотром фильма. Тщательно прорабатывать не только лексико-грамматический материал самого текста, но и подбирать лингвострановедческий комментарий к тем реалиям, которые упоминаются в фильме.

На занятиях по русскому языку как иностранному в СПбГАСУ неизменным успехом пользуется художественный фильм о Великой Отечественной войне режиссера Г. Чухрая «Баллада о солдате». Нами был разработан комплекс заданий по аудированию и развитию речи для студентов-иностранцев старших курсов и студентов из стран СНГ. Текст фильма разбит на эпизоды, каждый из которых снабжен лексико-грамматическим и лингвострановедческим комментарием.

Например, в одном из эпизодов фильма упоминается сводка Совинформбюро и номер полевой почты.

Эпизод 11

- Постоим, папаша?
- Постоим.

Вечернее сообщение 27 июля: в течение 27 июля наши войска вели бои в районе Воронежа, а также в районе Цимлянская. После упорных боев наши войска оставили города Новочеркасск и Ростов. На других участках фронта существенных изменений не произошло. За истекшую неделю с 19 по 25 июля включительно в воздушных боях, на аэродромах...

- Стой! Стой!
- До Узловой доvezете? От эшелона отстал.
- Сводку слышал?
- Да.

– Эх, черт возьми! Вторые сутки не сплю. Что ты будешь делать! Нака, крутани. Что поделаешь, машина-то мне ровесница. Сын у меня на фронте. Полевая почта 139. Не слышал?

- Нет.
- Не горюй, паренек, догоним!

Лингвострановедческий комментарий:

Вечернее сообщение (сводка)

Официальная сводная (общая) информация о боевых действиях, которая передавалась по радио. Радиотрансляторы были в каждом доме, на главных улицах, вокзалах и других общественных местах. Сводки передавались утром и вечером.

Полевая почта 139

Военная почта. Каждое военное подразделение имело свой почтовый номер. Так как войска не имели постоянного адреса.

Лексико-грамматический комментарий:

Папаша -

Неформальное разговорное обращение к человеку старшего возраста.

Паренек, от парень, -рня, м. (разг.)

Неформальное обращение к человеку младшего возраста.

Не горюй! Императив от **горевать**, -юю, -ешь, *несов.*

Не переживай! Не волнуйся!

На-ка, крутани! (*прост.*) Императив от **крутануть** (*прост.*)

(крутить)

Возьми, покрути (руль)!

Вести (бои), -у, ешь, -ет, *несов.*

Здесь в значении «воевать».

Упорные (бои), -ый, ая, *прил.*

Здесь в значении «тяжелые бои».

Оставить (город), -влю, -вишь, *сов.*

Здесь в значении «уйти из города».

Существенные (изменения), – ая, ое, *прил.*

Здесь в значении «большие изменения».

Ровесница, -ы, -ей, *ж.*, от **ровесник** *м.* –

того же возраста, что и говорящий.

Необходимо помнить также о том, что художественный фильм о Великой Отечественной войне не воспринимается вне того реального историко-культурного контекста, который воссоздается в сюжете. В связи с чем, в качестве предтекстовых заданий для иностранных студентов важно подбирать дополнительные материалы по истории Великой Отечественной войны.

Важно понимать также, что художественный фильм как продукт кинематографа сам «живет» в определенном времени – времени создания фильма, и сам порождает некий культурный контекст. Таким образом, дополнительный материал о личности режиссера, особенностях экранизации,

на наш взгляд, способствует правильному психологическому настрою студентов при просмотре фильма и пониманию явлений российской культуры.

Так, текст фильма «Баллада о солдате» предваряют задания, содержащие информацию о военной обстановке, сложившейся в мире к лету 1942 года и картой военных действий, текст об особенностях экранизации и международных наградах фильма.

Послетекстовые задания, содержащие дополнительный иллюстративный материал: стихи и песни на военную тему, а также темы для дискуссии, способствуют не только развитию речи иностранных учащихся, повышению их учебной мотивации, но и более глубокому проникновению в социокультурный контекст страны изучаемого языка.

Таким образом, методическое сопровождение художественного фильма, содержащее дополнительный лингвострановедческий материал, не только позволяет активизировать все виды речевой деятельности, но и способствует формированию социокультурной компетенции иностранных учащихся.

Литература

1. Юрков Е. Е., Московкин Л. В. Проблемы формирования социокультурной компетенции на учебных занятиях по РКИ// Проблемы адаптации иностранных студентов в российской социокультурной среде: учебный процесс и воспитательная работа. Материалы международного научно-практического семинара 19-20 октября 2006 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 8-9.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Азаренкова М. И.</i> Формирование коммуникативной культуры обучающихся в военном вузе в комплексном интеграционном использовании методик преподавания иностранного и русского языка.....	3
<i>Алтеева Л. В.</i> Об опыте составления учебно-методического пособия по словообразованию для иностранцев.....	8
<i>Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарри Т. Г.</i> Лексика виртуальной среды учебного взаимодействия преподавателя РКИ и иностранного студента.....	12
<i>Асташова А. А.</i> Знакомство с военной тематикой в архитектуре на занятиях по РКИ.....	16
<i>Бакланова Е. А., Чижевская С. А.</i> Обзор подходов к обучению РКИ в аспекте профессионализации.....	21
<i>Балтужева С. В.</i> Методы обучения общению китайских студентов на начальном этапе.....	27
<i>Белухина С. Н., Тюпенко Н. А.</i> Пути формирования профессиональных компетенций на занятиях по РКИ.....	31
<i>Бронская Т. В., Бронская О. В.</i> О формировании основ профессионально ориентированного обучения на этапе предвузовской подготовки у студентов архитектурно-строительных специальностей.....	36
<i>Буре Н. А., Быстрых М. В.</i> Видеоматериалы на занятиях русского языка как иностранного начального этапа обучения.....	43
<i>Васильева Н. Ю., Хамдан Е. Г.</i> «Неспециальная» Специальность: аутентичные аудиотексты на занятиях по языку математике.....	47
<i>Васильева М. И., Двинова Е. О.</i> Диалоговое взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях среды открытого педагогического образования.....	52
<i>Войцехович А. А., Гулева М. А.</i> Обучение китайских учащихся общественно-политическому переводу: методики и лингвокультурологические особенности.....	55
<i>Вышегородская Е. Д.</i> К вопросу о формировании умений продуцирования вторичного текста.....	61
<i>Герасименко И. Е.</i> Специфика родного языка при обучении русскому языку как иностранному.....	66
<i>Гетман К. А.</i> Формирование речевой и культурной (социокультурной) компетенций на занятиях по РКИ в непрофильном вузе.....	69
<i>Гилянова Л. В.</i> Из опыта создания краеведческого пособия.....	73
<i>Голосная Н. П.</i> Фонетическая интерференция в русской речи конголезцев-франкофонов.....	79
<i>Доронина Е. Г., Казакова Ю. В.</i> Проблемы академической и социокультурной адаптации студентов дальнего зарубежья в поликультурной среде современного вуза.....	84
<i>Досмаханова Р. А.</i> Обучение русскому языку в техническом вузе.....	88

<i>Дугарева Е. А.</i> Коммуникативно-ситуативный подход в интенсивном обучении русскому языку студентов специальности «Туризм».....	95
<i>Эрдэнэмаам Сосорбарам.</i> Прагматизация обучения и отрицательные её следы... 98	98
<i>Ершова Е. Б.</i> Профессиональная речь в системе обучения РКИ в вузе.....	102
<i>Завьялова Л. А.</i> О презентации различных видов национально-культурной лексики на лингвострановедческих занятиях РКИ.....	106
<i>Задонская Г. А.</i> Владение словом: контрольные измерительные материалы ЕГЭ и собеседование по русскому языку в СПбГАСУ.....	113
<i>Злобина С. А.</i> Проблемы адаптации иностранных обучающихся из Ирака на довузовском обучении.....	117
<i>Зыков Д. С.</i> Унификация дефиниций терминов в учебных пособиях для иностранных студентов технических специальностей (на примере газовой промышленности).....	121
<i>Иванова А. П., Костицина Р. В.</i> Роль куратора в создании условий для успешной социокультурной адаптации студентов-иностранцев (из опыта работы).....	125
<i>Казакова Е. В., Ширяева О. С.</i> Корпоративная культура в аспекте преподавания русского языка как иностранного.....	130
<i>Калинина Ю. М., Пугачёв И. А.</i> Применение образовательного квеста «Сокровища русского фольклора» для формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на II сертификационном уровне владения РКИ.....	135
<i>Каминская Л. Н.</i> К проблеме формирования коммуникативных компетенций абитуриентов.....	140
<i>Каратетян Н. Г., Черненко Н. М.</i> Метод проектов в практике преподавания курса русского языка в профессиональной деятельности (специальности «Строительство», «Архитектура»).....	145
<i>Качан Ю. Е.</i> Творческие задания с именами прилагательными.....	151
<i>Киселёва Т. В.</i> Роль РКИ в современном мире актуальный способов презентации знаний в межкультурной коммуникации.....	154
<i>Коваленко Б. Н.</i> Завершающий этап обучения РКИ: выпускная квалификационная работа.....	158
<i>Крайнова А. С.</i> К вопросу об интерпретации научного текста иностранными учащимися продвинутого этапа обучения.....	163
<i>Ласкарёва Е. Р.</i> Причастия и деепричастия: тестирование, второй сертификационный уровень.....	168
<i>Литвинова Л. Б.</i> Формирование лингвокультурологической компетенции с учётом регионального компонента.....	173
<i>Майборода С. В.</i> Проблема формирования коммуникативной компетенции студентов медицинского вуза при подготовке к участию в учебной коммуникации.....	178
<i>Малина Н. В., Розачёва Т. Д., Кондратьева И. А.</i> Языковые трудности при написании выпускной квалификационной работы иностранными студентами на завершающем этапе обучения.....	185
<i>Массалова А. Э., Катыева Н. С.</i> Воспитательный потенциал учебных текстов на уроках русского языка как иностранного в военном вузе.....	189

Милевская Т. Е. Социальная и культурологическая адаптация студентов из стран СНГ на занятиях по русскому языку на материале краеведческих текстов.....	193
Михалёва Е. В., Малетина Л. В., Тюрина Л. И., Ярица Л. И. Языковая интерференция как фактор отбора содержания при разработке учебника русского языка для студентов/слушателей из стран среднеазиатского региона: на примере грамматической категории рода.....	197
Налимова Т. А. Виды заданий в практическом курсе русского языка для начального этапа обучения.....	203
Огольцева Е. В. Устойчивые сравнения в практике преподавания русского языка как иностранного.....	208
Пермякова Н. С. Речевые ошибки в речи студентов как показатель социокультурных сдвигов.....	214
Порядина Ю. В. Коммуникативная методика на уроках РКИ в китайской аудитории. Трудности и пути их преодоления.....	217
Прокудина И. С. Познавательный интерес студентов в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному.....	222
Сафонова Н. К., Стрельникова Н. Д. Роль словарей в профессиональной подготовке специалиста. Презентация словаря «Русское зодчество».....	226
Соколова А. А., Фатеева Н. А. Обучение иностранных военнослужащих профессиональной лексике сапёра на материале художественного произведения.....	232
Тищенко Н. Г., Инновационное развитие кафедры русского языка.....	237
Фархутдинова Ф. Ф., Сапожникова О. В., Канафиев Р. Н. Роль внеаудиторской работы по РКИ в системе подготовки иностранных специалистов.....	241
Фильцова М. С. Курс русского языка как иностранного (англоязычная форма обучения): проблемы и возможные решения.....	245
Черновалюк И. В. Особенности организации обучения китайских студентов в условиях культурно-образовательной среды.....	250
Чечик И. В. Некоторые аспекты работы над текстом художественного фильма на занятиях по РКИ (на примере художественного фильма режиссёра Г. Чухрая «Баллада о солдате»).....	256

Научное издание

**НОВОЕ И ТРАДИЦИОННОЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ
В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО
ПРОФИЛЯ**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

17–18 мая 2018 года

Компьютерная верстка И. А. Яблоковой

Подписано к печати 07.05.2018. Формат 60×84 1/16. Бум. офсетная.
Усл. печ. л. 15,3. Тираж 300 экз. Заказ 44. «С» 24.
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет.
190005, Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., д. 4.
Отпечатано на ризографе. 190005, Санкт-Петербург, ул. Егорова, д. 5/8, лит. А.

ДЛЯ ЗАПИСЕЙ