

ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

2017

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
II ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ



ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ
В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

2017

Министерство образования и науки
Российской Федерации

Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет

**ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ
В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Сборник научных статей
II Всероссийской научно-практической конференции

Санкт-Петербург
2017

УДК 372.881.11

Рецензенты:

помощник ректора СПбГАСУ по международным связям, директор МЛЦ,
И. В. Ищенко (СПбГАСУ)
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков,
Е. П. Селезнева (СПбГАСУ)

От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам:
сб. науч. статей II Всероссийской науч.-практич. конф.; СПбГАСУ. – СПб.,
2017. – 180 с.

ISBN 978-5-9227-0774-9

Представлены научные статьи участников II Всероссийской научно-практической конференции Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета.

Печатается по решению Учебно-методического совета СПбГАСУ

Редакционная коллегия:

Дворина Н. Г. – *отв. редактор*
Процуто М. В.
Маркушевская Л. П.
Кабанова Н. А.

ISBN 978-5-9227-0774-9

© Коллектив авторов, 2017
© Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет, 2017

УДК 811.161

Галина Николаевна Аверьянова,
канд. филол. наук, доцент

Averyanova Galina Nikolaevna,
PhD in Philol. Sci., Associate Professor

**ЛИНГВОДИДАКТИКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ,
ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК**

**LINGUVODIDACTICS FOR FOREIGNERS
LEARNING RUSSIAN LANGUAGE**

В статье представлена методическая программа обучения речевой деятельности иностранных учащихся на основе обучающих речевых моделей-схем типа повествования, описания и рассуждения. По мнению автора, типы моделей, отвлеченные от конкретных текстов/ речевых сообщений, однородны по своей структурно-композиционной форме и объединены внутри. Особо автор останавливается на универсальности композиционного устройства научного текста. В заключение делается вывод о том, что преподаватель русского языка должен знать основы родного языка учащихся с целью установления иерархии трудностей и прогнозирования ошибок.

Ключевые слова: речевая деятельность на русском языке, обучающие типы моделей речевой деятельности, содержание речи, научный текст, родной язык учащихся.

In the article the methodical program of training of speech activity of foreign students on the basis of teaching speech patterns-schemes of type of narration, description and reasoning is presented. In the author's opinion, types of models abstracted from specific texts/ voice messages are homogeneous in their structural and compositional form and are integrated within. Especially the author dwells on the universality of the compositional device of the scientific text. In conclusion, the conclusion is made that the teacher of the Russian speech language should know the basics of the pupil's native language with the aim of establishing a hierarchy of difficulties and predicting mistakes.

Key words: speech activity table in Russian, learning types of models of speech activity, speech content, scientific text, native language of students.

Речевая деятельность на русском языке для носителей языков, для которых русский язык не родной, является предметом, главной целью прикладной науки – методики преподавания русского языка как иностранного. Успешное овладение речевой деятельностью на русском неродном языке достигается иностранцем в результате длительного процесса обучения говорению по-русски, происходящем в звуковой (включая внутреннее проговаривание) или письменной формах, фиксируемых памятью или письмом.

«Все виды деятельности человека воплощаются в совокупности правил речевой деятельности любого национального языка, его грамматики – кода, в моделях речевой деятельности, то есть в грамматической правильности речи, имитирующей способность соотносить семантику, содержание речи (план содержания) с ее формой (план выражения). Речь проявляется в форме диалога

и монолога-текста: внутренние потенции речи организуются по схеме последовательно и линейно: кто/что – как», – пишет Г. А. Золотова [1].

Модели речевой деятельности на русском языке по характеру признаков русской действительности делятся на два типа:

– акциональная модель со значением действия, а также со значением динамического состояния, процесса; такая модель в лингвистике получила название – повествование или нарратив (англ. narrative, narration от англ. narrate – рассказывать, повествовать);

– модель статистики со значением качества, свойства, количества, квалификации, состояния вне динамики и отношения; вторая модель получила название – описание (англ. description, от англ. describe – описывать).

Оба типа моделей речевой деятельности представляют собой обучающие виды моделей, так как они демонстрируют схему, описание какого-либо явления или процесса, предмета в природе и обществе, изучаемые как их аналог.

Типы/ виды речи или типы моделей, отвлеченные от конкретных текстов/ речевых сообщений, однородны по своей структурно-композиционной форме и объединены внутри; они противопоставлены друг другу по способу восприятия ими познания мира и собственно по типу ментального процесса: по категориальному характеру воспринимаемых явлений, по коммуникативной интенции говорящего. Возможно деление типов речи и по характеру признаков действительности, по семантическим типам предикатов и соответственно моделей предложений: их особенности – в дальнейшем их описании.

Обучающие модели – схемы типа повествования и описания, как два аналога для овладения речевой деятельностью на русском языке, представлены в табл. 1 и 2, состоящих из трех столбцов/граф в соответствии с тремя этапами порядка, последовательности процесса формирования речи, ведущих к говорению, к речевой деятельности говорящего [2].

Обучающие речевые модели «Повествование» и «Описание» - это виды словесного описания, которые описывают одновременно и/или последовательно выраженные признаки воспроизводимой в них действительности, или информируют о ней. Поэтому Г. А. Золотова считает, что обе модели – это собственно информативные типы речи (информативный – слово с корнем форма, а значит, что информация всегда материально значима). В информативных моделях сообщается об известном говорящему положении дел в русском мире, как его аналоге, то есть в отвлечении от его конкретно-временной длительности и от пространственной отнесенности к субъекту речи.

За пределами таких типов описания действительности находятся связи и отношения между ее объектами, людьми, предметами, событиями, а также абстрактными понятиями, представления о них, познаваемых человеком в этом мире. И это позволяет Г. А. Золотовой отметить: «В информативной речи как бы два подвида, две ее разновидности: собственно информативный (П. и О.)

и информативно-логический, представляющий понятийную сферу в речевых образованиях» [1].

В методике преподавания русского языка иностранцам, поэтому выделяется третий тип информативного представления действительности, названный «Рассуждение» (англ. discussion от глагола discuss – обсуждать) [2].

Таблица 1

Повествование

Модели речи Сообщение о действиях	Модели речевой деятельности	
	Части речи	Структура предложений
Субъект и его действия: Действия: последовательные/ одновременные; однократные/ многократные. Динамическое состояние косвенно выраженного субъекта. Движение, перемещение кто/ что – куда, как. Развитие событий, процессов: этапы; стадии; уровни.	Существительные одушевленные и неодушевленные в форме им.п. субъекта и личные глаголы. Глаголы конкретного действия: делать/ сделать... Глаголы речи: говорить/ сказать, сообщить... Местоимения и одушевленные сущ. (в форме дат. или род. пад); Глаголы изменения, состояния. Глаголы движения, перемещения. Глаголы изменения, развития (в форме активных глаголов): -времени: настоящее, чаще прошедшее, будущее; СВ, 3 лицо (преимущественно).	Простые с координированными и некоординированными главными членами: -Кто делает/сделал что; -Кто говорит/сказал что. Мне думается, что... Меня знобит,... У меня получилось, что... Кто/ что движется, перемещается куда, где, как. Что/ кто развивается как, где (куда).
Сообщение о субъекте и хронологии действий: когда, как до тех пор, когда, как только, после того, как и др.	Наречия времени: зимой, долго, допоздна... Подчинительные союзы времени: когда, в то время как, пока-пока, после того как, по мере того как, между тем как.	Двучленные сл/под.предл. с конструктивно мотивированной временной связью в придаточных предложениях или с деепричастными оборотами: Кто-то делая что-то, сделал/делал что-то.

Таблица 2

Описание

Модели речи	Модели речевой деятельности	
	Части речи	Структура предложений
Сообщение о предметах/ объектах, их признаках		
Качество, свойство, классификация, характеристика; размер, строение, форма, цвет и др. Определение понятий.	Сущ. неодушевленные и одушевленные, отвлеченные понятия. Прил. качественные разных значений. Причастия как отглагольные формы СВ и НСВ. Термины, отвлеченные сущ.; Глаголы бытия и наличия, глаголы отношения: состоять, заключаться; Нулевые связки и их синонимы: есть (суть), является.	Одночленные сл/под. предл с конструктивно мотивированной связью, присубстантивного типа определительного значения, или осложненные причастными оборотами: Она уехала из города, в котором прошло ее детство. Простые номинативные с неkoordinированной связью предложения или тождества: что – что, что есть что.
Сообщения о местоположении, местонахождении в пространстве любых объектов: человека, предмета, городов, наименования территорий.	Существительные, неодушевленные со значением места, пространства в формах с родительным падежом с предлогами: из, от, из-под, из-за. Глаголы местонахождения: находиться, помещаться, стоять, ждать, лежать, раскинуться, бывать, распространяться, оказываться, гулять, помещаться. Наречия места: там, здесь, далеко, туда, куда; Подчинительные союзы места: там (где), туда (куда), всюду (куда), всюду (где), направо, вниз, назад, снизу.	Двучленные сл/под. предложения с конструктивно мотивированной связью местоименно-относительного типа пространственного значения. Где находится что, где стоит, лежит кто/ что, или что расположено где; кто-то едет туда, откуда приехал год назад.

Обучающая модель типа «Рассуждение» построена также, как модели «Повествование» и «Описание»: в первой графе сообщается информация о связях и отношениях внутри референтных ситуаций, существующих между объектами наблюдаемой человеком действительности, в графах 2 и 3 – описываются языковые средства, с помощью которых референтные ситуации осознаются и познаются: в них раскрывается такая сторона жизни на Земле, как взаимосвязь всего и всех.

Таблица 3

Рассуждение. Единичная аргументация

Модели речи	Модели речевой деятельности	
	Части речи	Структура предложений
Сообщение о связях и отношениях между объектами речи:		
Объекты/ предметы речи и их отношения, связи.	Существительные конкретного или отвлеченного значения.	Двучленные сл/под. предл. с семантически мотивированной связью или с изоморфными конструкциями.
Причина: непосредственная, внутренняя; внешняя причина и ее обоснование; осознанная, логически мотивированная.	Союзы: потому что, так как, поскольку, ибо, в силу того, что, в виду того, что, благодаря тому, что, из-за того, что, исходя из того, что, на основании того, что.	Конструкции со значением причины типа: Он много путешествовал, из-за того, что был любопытен; Она быстро закончила работу, благодаря тому, что ей помогали друзья.
Следствие, результат.	Союзы: поэтому, так что, в результате чего; наречия: значит, таким образом и др.	Следственного значения (что случилось в результате)... Транспорт стоял в пробках, так что пришлось идти пешком.
Условие реальное, нереальное.	по причине того, что, если то, если бы, то бы.	Если нет исканий, то нет и открытий.
Обратная обусловленность, уступка.	Союзы: в связи с тем, что; под влиянием того, что; несмотря на то, что, хотя; вопреки+дат. пад.	Несмотря на плохую погоду, они все же поехали за город.
Цель: источник/ намерение, последствие	чтобы, ради того, что; чтобы за счет того, что;	Они приехали в этот город (с целью, с надеждой) найти друзей.

Языковой материал, представленный в выше приводимых табл. 1–3, демонстрирует, что различные информативные сообщения соответственно используют для своего выражения различные формы, модели речи – различные языковые средства русского естественного языка. При этом наборы различных грамматических единиц «работают» во всех трех образцах речевой деятельности на русском языке не пересекаясь, не повторяя друг друга в силу своего различного предназначения.

Методическая программа обучения речевой деятельности иностранного учащегося, представляемая нами, рассматривает и четвертую обучающую мо-

дель, предназначенную для обучения русскому языку иностранцев продвинутого этапа. Обучающую модель четвертого типа мы назвали: Модель-схема Рассуждение 2-Форма мысли (табл. 4).

В этой модели речевой деятельности формы мысли излагаются, а не описываются, как в первых трех: в ней показывается, как объективно существующая реальность, то есть существующее положение дел во Вселенной, в России, отражается в сознании людей, как их опосредованные и обобщенные познания воспринимают ученые-философы, специалисты различных знаний, и как выражены они в понятиях или других отвлеченных категориях языка, таких как Доказательство, истинное или ложное, Умозаключение, Аргументация прогрессивная или регрессивная, Суждение, Объяснение, Тезисы, Силлогизмы.

Таблица 4

Рассуждение 2. Форма мысли.

Модели речи	Модели речевой деятельности	
Сообщение об абстрактных понятиях и суждениях	Термины, научные понятия, существительные абстрактные, отвлеченного значения	Композиционная структура моделей мысли, ССЦ, проблемные тексты
1. Диктум: доказательство: истинности/ложности гипотезы на основе проверки практикой. Умозаключение – аргументация: прогрессивная (утверждение/ опровержение тезиса); регрессивная (утверждение, точка зрения – исходные данные) Силлогизм, оценка.	Сущ., цепочки форм род. пад.;; краткие формы модальных слов: должен, обязан; вводные слова +инф.: глаголы отвлеченных действий Форма глаголов пассивного (страдательного) залога. Существительные оценки; наречия: хорошо, правильно, нереально, небесспорно.	Посылка, тезис – вывод, утверждение; цель зависимых друг от друга аргументов: индуктивные – от частного к общему – аналогия; дедуктивные – от общего к частному – анализ; аргументация. Две посылки – один новый вывод.
2. Модус: сообщение об отношении субъекта, автора речи к ситуации или прагматическое, обращенное к слушающему, собеседнику, партнеру, адресату речи.	Вводные слова: наверное, может быть, кажется, естественно, очевидно. Одушевленные сущ. и местоим. в форме 3 лица.	Сл/под. с придаточными, вводимыми модульными рамками; изъяснительными типа: я знаю, считаю, думаю, утверждаю и др.; мне представляется, думается, кажется, почудилось, всем известно, знакомо.

Основной формой выражения разных форм мысли, включенных в табл. 4, являются связанные речевые фрагменты речи, дискурсы, сообщаемая информация,

в которых всегда двучастна и состоит из диктумной части, в которой излагается понимание, осознания того, что происходит в мире в данной ситуации, его оценка: истинность/ложность восприятия, утверждение/опровержение происходящих событий в мире, аргументация всего, происходящего в мире, и части модуса, в которой раскрывается отношение субъекта, автора речи к излагаемой ситуации речи.

Такие речевые произведения синтаксически разнообразнее и свободнее, чем речевые высказывания типа П.О.Р.-1 и в них всегда присутствуют дейктические языковые средства, указывающие на участников речевого акта. В таких условиях речи происходит реализация второй функции языка – функции общения. Вторичная функция языка проявляется при решении человеком, автором речи прагматических задач, коммуникативных установок с учетом интересов получателя речи. В этом случае происходит модификация грамматической структуры языка, речевая деятельность ее производителя осложняется включением в нее средств метаязыка (индикаторами).

Несколько слов скажем о языке науки: его предметно-понятийной информации о действительности, денотативного ее отображения (денотат – это референт, обозначающий предмет/объект внеязыковой действительности). По форме изложения, по своему композиционному устройству язык науки более универсален. При изучении его преимущественен навык переноса умения читать научную литературу на родном языке: иностранный читатель открыт к восприятию содержания, ему знакома понятийная основа текста, от него требуется только дешифровка русской грамматической основы текста, русской знаковой системы на уровне слов, предложений, текстовых фрагментов. Известно, что многие зарубежные методисты именно так, сопоставляя научный текст, написанный на родном языке обучаемого, с русским его переводом, знакомят с грамматическим устройством текста на русском. При этом методистом только комментируются правила русской речи, но не предлагается доскональное изучение русской грамматики как самостоятельной учебной дисциплины.

Научный текст – это семантическая целостность и законченность, которые обеспечиваются тематическим единством и формальной завершенностью: композиционным устройством того или иного типа, которое адекватно семантике данного текста. Заметим, что язык науки для носителей языка – неспециалистов в той или иной области знаний, наиболее труднодоступный, в первую очередь из-за возникающих затруднений, заключенных в семантике внутреннего текста [3].

Все вышесказанное говорит о том, что преподаватель иностранного языка, например, русского, должен знать основы родного языка учащегося, чтобы провести контрастный анализ двух языков: установить иерархию трудностей и прогнозировать ожидаемые ошибки. Для этого нужно найти пути ввода родного языка в программирование обучения второго языка, например, найти опоры на универсальные и ареальные свойства, так как в этом случае не теряются перспективы родного языка.

О таком методическом приеме еще в 30 гг. XX века писал Л. В. Щерба. За основу обучения иностранного учащегося неродному языку, в нашем случае русскому, как утверждает Л. В. Щерба, должен лечь родной язык обучаемого, «отталкивание от него», так как уже при овладении родным языком у человека складывается система категоризации абстрактного мира, оформляются механизмы анализа и синтеза, и аналитическое мышление начинает работать при изучении иностранного языка, что приводит к сравнению, сопоставлению с родным языком» [4]. При этом, продолжает далее Л. В. Щерба, «ведущим началом для активного изучения неродного языка должен быть смысл, содержание речи» [5]. Об этом же в середине XIX века Н. Хомский писал, что глубинные синтаксические конструкции, составляющие основу языка (языковые универсалии), передаются по наследству от поколения к поколению. И то, что ребенок легко учится любому языку, объясняется просто: в своей основе грамматики всех языков совпадают. Суть языка универсальна для всех людей.

Литература

1. Золотова Г. А., Онищенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М. МГУ. 1998. 528 с.
2. Радвиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. М. Флинта: Наука. 2010. 328 с.
3. Аверьянова Г. А. Лингводидактическое тестирование: методика проведения и подготовки; IV сертификационный уровень: учеб. пособие., изд. 4 испр. и доп. Издательский дом «МИРС». СПб. 2010. (Субтекст «Письмо»). 55 с.
4. Основы научной речи: учеб. пособие для студентов-нефилологов. СПб, 2003. под ред Химики. В. В., Волковой Л. Б. 271 с.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М. 1947.

УДК 37.031.1

Марина Ивановна Азаренкова,
канд. истор. наук, доцент
(Военный институт (Железнодорожных
Войск и Военных Соединений)
marina.azarenkova@gmail.com

Marina Ivanovna Azarenkova,
PhD in Histor. Sci., Associate Professor
(Military institute of Railway
Troops and Military Communications)
marina.azarenkova@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

THE FORMATION OF INTERCULTURAL INTERACTION AS THE ACTUAL QUESTION OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING METHODS' AT THE MILITARY INSTITUTE

Ценности и стандарты качественной коммуникации, такие как диалог, терпимость, уважение личностных и демократических приоритетов в межнациональных отношениях в процессе в ВУЗе и дальнейшей практике военного лидера формируются как профессиональный модуль компетентности в ходе изучения иностранного языка. 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: межнациональное взаимодействие, ценности и стандарты качественной коммуникации, демократические приоритеты, модуль профессиональной компетентности, непрерывный личностный и профессиональный рост.

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.

Keywords: intercultural interaction, values and quality standards of communication, democratic priorities, a professional competence module, continuous prolonged personal and professional growth.

Интернациональная межкультурная коммуникация интересна сегодня и преподавателям – практикам, и исследователям теоретических и методических аспектов проблем образования военных специалистов. 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. Многонациональный состав современной аудитории военного технического вуза по определению является той составляющей, которая может понизить эффективность обучения ввиду сложности работать в условиях неопределенности неопределенно долго. Непреложность этого закона проявится довольно быстро, если разработчики методики обучения иностранному языку не будут учитывать огромного количества плюсов, которые содержатся в условиях многонациональной аудитории как стимулирующий и мотивирующий фактор обучения, и, более того, саморазвития. Практика показывает, что мотивация к качественному освоению иностранного языка у обучаемых повышается, если они предполагают возможность его использования в условиях будущей профессии военного инженера.

Естественно, что в российском вузе основным языком общения представителей 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 иностранного языка [1, с. 67].

Межкультурная коммуникация в условиях преподавания – обучения и многоуровневого и разнопланового взаимодействия с опорой на русский язык, является своего рода экологической нишей в условиях современных требований к необходимым профессиональным компетенциям, приобретаемым в вузе. Именно на ее фоне социализация профессионального, интеллектуального, духовного и психического развития личности происходит максимально эффективно. На практике это выражается в активном привлечении литературных, исторических источников на русском языке для использования их в научно-исследовательской работе курсантов. 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 [2, с. 15].

Эффективным средством стимуляции творческой активности обучаемых является применение современных образовательных технологий в сочетании с лучшими традиционными технологиями. 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, с. 178].

Именно эта среда способствует формированию мышления обучаемого, ориентирует его на поиск системных связей и закономерностей. Формируя навыки работы в команде, технику принятия решений, умение предвидения ожидаемых результатов, сфера межкультурной коммуникации в обучении и общении становится значимым фактором в выстраивании психолого-педагогической системы, эффективной для специфических условий военного вуза. В единстве наиболее эффективных методов преподавания иностранного языка и методик коммуникативного поведения в профессиональной и личностной сферах эта система может быть обозначена как модуль профессиональной и личностной, т. е. лидерской компетентности обучаемых и обучающихся.

Если рассматривать воспитание как процесс и состояние, то в условиях обучения иностранному языку формируется толерантное, в лучшем смысле этого слова, как доброжелательное, тактичное, истинно лидерское отношение ко всем носителям иных культур и традиций, Именно это отношение и формирует понятие «общая культура обучаемого», что неотделимо от лидерства как способа самовыражения с целью достижения соответствия задачам и целям общественно-полезной деятельности.

Для формирования понятийно-терминологической карты по межкультурной коммуникации, большие требования предъявляются к отбору материала. Чтение и общение являются наиболее благотворной средой для формирования понятий межкультурной коммуникации в неразрывной связи с изучаемым предметом. Такие формы деятельности как ролевая игра, диспут, предметный семинар, конференция и др. доказали свою эффективность в общении и обучении как рефлексии, деятельности, дискуссии, достижении, лидерской мотивации. В итоге формируется критическое мышление, определяющее стратегию продвинутого обучения и, как следствие, лидерского поступка в ситуации постановки задач и стратегии их разрешения.

Среди множества задач, решаемых преподавателем в выстраивании педагогической технологии внедрения ценностей межкультурной коммуникации как органически связанной с любым курсом и дисциплиной, технической или гуманитарной, является вживание как адаптация в процессе занятий по иностранному языку лингво-культурологического поля «Военный в профессии как миссии и призвании», что и формирует у курсантов формирование ими

профессионального и личностного целеполагания для их личностной реализации в будущей профессии. Преподаватель иностранного языка должен иметь представление о литературе, истории, традициях, искусстве, культуре и обычаях стран, представители которых оказались в одной студенческой аудитории. Только в этом случае межкультурная коммуникация на занятиях становится экологической нишей эмоционального спокойствия и профессионального совершенствования, т. е. зоной межэтнической безопасности в мире конфликтов, противоречий, жестокости и несправедливости. Курсант, начавший свое обучение в вузе часто как малограмотный, интеллектуально и эмоционально неразвитый человек, при межкультурном подходе преподавателей к его обучению и развитию в итоге начинает осознавать себя способным ставить и определять свои личностные цели через изучаемое в вузе содержание предметов, определять, как обогащать свои цели, анализируя деятельность преподавателей, сопоставлять свои цели с возможностями личностных внутренних процессов – интеллектуального, эмоционального, духовного и нравственного развития. Именно поэтому разработали и апробировали индивидуальный личностно-ориентированный подход в преподавании иностранного языка в обстоятельствах и условиях межкультурного общения с привлечением русского языка. Особые требования при этом предъявляются к отбору лексики общетехнического и личностного профиля, скомпонованной таким образом, чтобы на каждом занятии курсантами осознавались интеграционные связи в обязательном усвоении ими национальных профессиональных и личностных компетенций в сопоставлении с русской стратегией социально-культурной адаптации иностранцев в российском вузе.

Компетентность всегда проявляется в деятельности, приобретая тем самым деятельностный характер обобщенных умений и знаний в иностранном языке, столь востребованном в современном мире. Гарантией толерантного поведения, реализуемого в ходе вузовской подготовки на основе осознания и использования принципов межкультурной коммуникации, является овладение обучаемым в ходе изучения иностранного языка лидерской профессиональной компетенцией как совокупностью ключевой, базовой и специальной компетенций. Применительно к иностранному языку ключевые компетенции проявляются в способности решать профессиональные задачи. Смысловая и лингвистическая обработка текстов и материалов медиа-источников политического характера позволила провести анализ образовательных и жизненных ситуаций в многонациональном образовательном пространстве одного вуза, страны, мира.

Необходимо упомянуть некоторые конкретные вопросы как факты, предлагаемые курсантам для изучения и последующего обсуждения-анализа средствами иностранного языка. Не просто знакомство, а исследование в совместной работе в команде актуальной информации из разных источников технического и гуманитарного направления предлагает курсантам конкретные методики эффективной работы с любым материалом. Они приобретают

навыки систематизации и обобщения информации, определения концепции любого заданного текста как канвы для возможного дальнейшего исследования, и, в случае необходимости, устного предъявления изучаемого материала по логике и законам публичной речи. В этом смысле значимой представляется последовательность введения материалов, что определяется спецификой культурной, экономической, социальной и политической ситуации в стране и за рубежом. Контрольные срезы уровня усвоения обязательных материалов программы и дополнительных, усложненных, показали, что они необходимы прежде всего с позиции определения факторов, способствующих активизации методических приемов обучения и более четкого определения теоретического содержания дисциплины. Так, высокая мотивация к преодолению разнообразных грамматических, лексических, стилистических и др. трудностей проявилась при предъявлении обучаемым в самых различных формах (тексты для чтения и перевода, тесты, анкеты, блиц-опросы и т. д.) материалов для изучения, содержание которых отображало своевременное реагирование на те события, которые являются безусловно актуальными. Это были технические тексты о современных изобретениях в области железнодорожного строительства и восстановления, тексты публичных выступлений российских и зарубежных политиков, сводки об экологической обстановке в мире, спортивные обзоры и т. д. Данный вид деятельности открывает огромные возможности для самостоятельной работы курсантов по созданию понятийно-терминологической карты межкультурной коммуникации и обогащению их словарного запаса для устной и письменной речи. Были проанализированы работы на темы, освещение которых невозможно без знания законов и принципов изучаемой межкультурной коммуникации. Вот некоторые из них: «Проанализируйте современные общечеловеческие проблемы, связанные с расизмом, этноцентризмом и евроцентризмом»; «Дайте определение и описание таких понятий как позиция, взаимозависимость, процесс и изменение, универсальные и культурные ценности, коммуникация, глобальные проблемы»; «Назовите наиболее эффективные инициативы, которые предпринимает конкретная страна на пути достижения мира, справедливости и гармонии в мире». Курсантам было предложено написать эссе на темы, которые способствовали формированию критического мышления будущего командира, осознающего свои задачи как миссию в будущей профессиональной деятельности. Наибольший интерес вызвали такие из них как: «Действия командира по определению психологической готовности роты в кратчайшие сроки перед выполнением боевого задания», «Способы моральной реабилитации подчиненных в случае невозможности выполнения задания» и т. д. Проверка и анализ работ курсантов показали уровень овладения необходимой лексикой, умения компоновать материал структурно и в заданном «грамматическом» времени.

Результативность овладения речевыми умениями и навыками осуществлялась в ходе устного итогового тестирования, оценке монологических высказываний с применением конкретной лексики о межкультурной коммуникации

и толерантности как формирования четкого представления о моделях конструктивного разрешения конфликтов и способах сопротивления тяжелым формам человеческой нетерпимости, таким как расизм, религиозный фанатизм, и др. Именно в ходе занятий формировались навыки социального поведения лидера как позитивная самооценка собственных возможностей в заданных обстоятельствах деятельности военного-профессионала.

Контроль качества знаний курсантов осуществляется в ходе итогового тестирования по всем разделам грамматики на материалах заданной темы и использования разнообразных приемов оценки уровня говорения и сложности высказывания в пределах заданных тем. Исходя из содержания и выстроенной структуры способов изложения и усвоения, межкультурная коммуникация становится отдельной многоплановой темой в изучении иностранного языка в военном вузе. Практика показала, что эта тема безусловно интересна и курсантам, и преподавателям, как область исследования организационной культуры, органически сливающейся с культурой как всечеловеческой ценностью.

Соответственно, формирование межэтнической и межкультурной толерантности при помощи иностранного и русского языков становится учебной целью. Актуальность такого подхода очевидна, так как с точки зрения приобретения устойчивых навыков в овладении иностранным языком и дальнейшей специализации межкультурная коммуникация как сфера исследования и разработки в ходе обучения-изучения безгранична как по содержанию, так и по возможностям, предоставляемым непосредственно методикой преподавания иностранного языка. Ценности и стандарты качественной коммуникации, такие как диалог, терпимость, уважение личностных и демократических ценностей в личных и групповых отношениях, умение извлекать общие принципы из конкретных примеров становятся тем самым личностным и профессиональным модулем компетентности, который гарантирует непрерывное и качественное самообразование вообще и изучение иностранного языка в частности уже после окончания обучения в вузе.

Литература

1. Информационные технологии; актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС. Омск, 2016. 81 с.
2. Речевое воспитание. Философско-педагогические и лингвистические аспекты. Санкт-Петербург, 2017. 308 с.
3. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Санкт-Петербург, 2015. 229 с.

УДК 378.147

Алешугина Елена Анатольевна,
канд.пед.наук, доцент
Лошкарева Дарья Александровна,
канд.пед.наук, доцент
Угодчикова Наталья Федоровна,
к.фил.н., профессор
(Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет)
elenaaleshugina@mail.ru

Elena Anatolievna Aleshugina,
PhD of Ped. Sci., Associate Professor
Daria Alexandrovna Loshkareva,
PhD of Ped. Sci., Associate Professor
Natalia Ferorovna Ugodchikova,
PhD in Philol. Sci., Professor
(Nizhny Novgorod State University
of Architecture and Civil Engineering)
elenaaleshugina@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

THE CAPABILITIES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING COURSE IN TECHNICAL UNIVERSITY

В статье рассматриваются возможности дополнительной языковой профессиональной образовательной программы, предоставляющей студентам технических вузов получить дополнительную (к высшему) квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Авторы приводят пример разработанной педагогической системы, позволяющей осуществлять эффективную подготовку специалиста востребованного на рынке труда, основанную на отборе целевого, содержательного и методического компонентов подготовки.

Ключевые слова: дополнительная языковая профессиональная образовательная программа, модель выпускника, отбор содержания программы, педагогическая система подготовки специалиста.

The article considers the capabilities of additional professional foreign language training course in technical university. The authors give an example of pedagogical system, which can help to realize the efficient training course and prepare a specialist who will be in demand at the labor market. The system is based on the clear choice of its target, content and teaching methodology.

Keywords: additional professional foreign language training course, graduate model, choice of curriculum content, pedagogical system of specialist training course.

В современном мире растет потребность в специалистах, владеющих иностранными языками на достаточном уровне, чтобы эффективно воспринимать профессиональную информацию и общаться с коллегами на иностранном языке. С учетом этой потребности, а также в связи с сокращением количества часов, отводимых на иностранный язык по основной программе подготовки на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ) была открыта программа дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (ПСПК), позволяющая студентам получить дополнительное языковое образование одновременно с основной профессиональной подготовкой. Получение такой дополнительной

специальности выпускниками вузов значительно повышает их востребованность на рынке труда и расширяет спектр их возможного трудоустройства.

Курс обучения по данной программе носит самостоятельный (автономный) характер и реализуется либо параллельно с овладением иностранным языком в обязательном вузовском курсе, либо как продолжение обязательного курса. За период с 2001 по 2016 год подготовлено более 700 специалистов, владеющих иностранным языком.

Для определения соответствия вузовской подготовки требованиям, предъявляемым современным обществом к специалистам, является модель специалиста, в основу которой положена профессиональная деятельность. Под моделью специалиста понимается построение системы компетенций, которыми должен обладать специалист для осуществления своей профессиональной деятельности, т. е. это тот результат, на достижение которого должна быть направлена образовательная программа.

На основе анализа собственного многолетнего опыта работы на кафедре иностранного языка ННГАСУ, а также проведя исследование мнений работодателей, преподавателей вуза и выпускников программы была разработана модель выпускника. Она содержит ранжированные по значимости профессиональные компетенции. В результате исследования нами были выделены наиболее значимые компетенции, которые должен приобрести выпускник в процессе обучения по программе дополнительного образования ПСПК.

Также была разработана педагогическая модель подготовки специалиста в рамках дополнительной образовательной программы ПСПК, создающая возможность подготовки специалиста востребованного на рынке труда.

Для успешного формирования компетенций в составе компетентностной модели выпускника осуществляется выбор соответствующих методов, форм и средств организации учебного процесса. Как показал опыт работы на кафедре иностранного языка I ННГАСУ, эффективными являются активные методы обучения, использование метода «case study», проектная методика. В условиях небольшой сетки часов возрастает роль самостоятельной работы студентов. Для осуществления этого вида работы на кафедре иностранного языка широко используются информационные технологии.

На современных занятиях по иностранному языку в техническом вузе:

- отбирается содержание не только языковое, а профессиональное (занятия вносят вклад не только в коммуникативное развитие студентов, но и в их профессиональный рост);

- доминирует не учебный, а профессиональный контекст и наполненность профессиональным содержанием (выбор активных технологий и технологий РКМЧП, работа с опорными схемами, кейсами, презентация проектов, работа с сетевыми приложениями и IT);

Современные активные технологии, используемые в работе кафедры:

- технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП);
- case study (кейсы);

- ролевые, профессионально-ориентированные игры;
- метод проектов;
- информационно-коммуникационные технологии;
- технологии контекстного обучения.

Сотрудниками кафедры проделана большая работа по методическому обеспечению программы ПСПК: разработка УМК и создание методических указаний по дисциплинам; разработка учебных планов и программ; составление блок-схем программ; подготовка и поддержка электронных ресурсов для студентов и преподавателей; создание баз данных и сайта.

Содержание обучения в рамках программы ПСПК определяется характером будущей профессиональной деятельности выпускника, направленно на формирование наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника и отражается в учебных дисциплинах, которые включены в программу обучения.

Для анализа содержания образовательной программы нами использовался метод построения структурно-логических схем, целью построения которых является выявление логических связей между учебными дисциплинами и профессиональными компетенциями выпускника, на формирование которых направлены учебные дисциплины образовательной программы.

Более тщательный анализ содержания программы был проведен с использованием метода матриц логических связей. Данный анализ позволил дать количественную оценку значимости учебных элементов входящих в состав учебных дисциплин программы. Кроме того, представленный анализ позволил выделить наиболее значимые темы внутри дисциплины (т. е. те темы, на усвоенное содержание которых опирается большее количество последующих тем дисциплины). Для установления связей между дисциплинами программы ПСПК были построены междисциплинарные матрицы. Помимо вышеупомянутых методов отбора содержания нами также был использован тезаурусный подход для отбора лексического содержания профессионально-ориентированных дисциплин программы.

Использованные методы анализа содержания дополнительной образовательной программы ПСПК (построения структурно-логических схем, метод матриц логических связей и др.), позволили оценить степень связанности дисциплин с ключевыми профессиональными компетенциями выпускника и предлагать обоснованную корректировку содержания программы, которая и была проведена.

Конечная цель программы, представленная в виде компетентностной модели выпускника определила разработку соответствующих средств оценки и контроля сформированности выделенных компетенций. Нами были выявлены связи процедуры оценивания степени подготовленности выпускника, ре-

ализуемую на итоговом экзамене, со степенью достижения им наиболее значимых профессиональных компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Проведенный анализ показал необходимость введения дополнительных аспектов аттестации, а также введение дополнительных критериев оценки, которые позволили в большей степени отследить формирование у выпускников выделенных нами наиболее значимых профессиональных компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Изменения структуры итогового экзамена и введение дополнительных критериев оценки позволили более четко отслеживать степень сформированности наиболее значимых профессиональных компетенций у выпускника, что способствовало системному совершенствованию его подготовки.

Созданная педагогическая система подготовки специалиста ПСПК реализует в себе актуальные в настоящее время подходы к обучению, а также дает возможность подготовки конкурентоспособного выпускника готового к осуществлению конкретной профессиональной деятельности, которая является востребованной в современном обществе.

Литература

1. Угодчикова Н. Ф., Крюкова Г. К., Алешугина Е. А., Лошкарева Д. А. Очерки истории кафедры иностранных языков ННГАСУ (1938–2014) – в неязыковом вузе Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. 45 с.
2. Алешугина Е. А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов : дис. канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2009. 131 с.
3. Лошкарева Д. А. Проектирование концептуальной модели выпускника вуза, получающего дополнительное языковое образование // научно-метод. Журнал «наука и школа». 2010. № 1. С. 3–7.
4. Угодчикова Н. Ф. Организационная модель обучения по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Инновационные технологии современного учебного процесса: стратегия, задачи, внедрение: материалы всеросс. научно-методич. конф. Н.Новгород: НГТУ, 2010. С. 57–64.

УДК 37.012.3

Светлана Владимировна Балтуева,
канд. пед. наук, доцент
(Иркутский национальный исследовательский
технический университет)
svbalt@mail.ru

Svetlana Vladimirovna Baltueva
PhD in Ed. Sci., Associate Professor
(Irkutsk National Research Technical
University)
svbalt@mail.ru

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДЕЛОВОЙ СФЕРЕ

PRAGMATIC AND COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGNERS RUSSIAN LANGUAGE IN BUSINESS

Рассматриваются особенности коммуникативных ситуаций в деловой сфере общения с точки зрения методики обучения общению на русском языке иностранных студентов. Изучены факторы прагматической оценки ситуации говорящим и слушающим. Обосновывается применение коммуникативно-прагматического подхода на основе анализа речевого взаимодействия в деловой сфере, в котором представлена когнитивная теория употребления языка.

Ключевые слова: Коммуникативная ситуация, коммуникативно-прагматическое направление в теории языка, когнитивная теория языка.

Exploring peculiarities of communicative situation in business sphere under methodological points in teaching Russian language for international students. Factors learnt on pragmatic of speakers and listeners situation. Justified the application of communicative-pragmatic approach based on the analysis of verbal interaction in business, which presents a cognitive theory the use of language.

Keywords: Communicative situation, communicative-pragmatic aspect of the theory of language, cognitive theory of language.

При обучении студентов-иностранцев деловой русской речи возможно, придавая большое значение коммуникативному подходу, представлять такие свойства языковых единиц, которые проявляются в общении, т. е. в коммуникативных взаимодействиях говорящего и слушающего в процессе обмена мыслями для решения важных задач, так как именно здесь актуализируются интенциональные, социальные и другие коммуникативные смыслы. Прагматический подход предполагает учет того значимого компонента языковых единиц, который связан с человеком, использующим язык как орудие общения и делающим свой выбор для достижения поставленных целей в коммуникативной ситуации.

Понимание общения как деятельности с помощью языка для достижения определенных коммуникативных и социальных целей людьми и также их взаимодействия в обществе невозможно без представления о таком направлении в языкознании, которое называют коммуникативно-прагматическим. Обучение устной профессиональной иноязычной речи невозможно без адекватного

представления о структуре самой устной коммуникации, её основных составляющих частях, механизмах реализации, самого профессионального общения. А. Н. Леонтьев в свое время отметил, что общение как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного контакта между людьми имеет своей целью либо изменение деятельности, либо осуществление целенаправленного воздействия на личность в ходе социально опосредованной деятельности [1, с. 85].

Понимание общения с позиций психологической теории деятельности, т. е. как условия организации взаимодействия людей в процессе совместной деятельности, осуществления воздействия на коллектив и личность в нужном направлении помогает понять особенности профессионального общения. Этим занимается теория коммуникативно-языкового взаимодействия – когнитивная теория употребления языка. Эта теория не только открывает доступ к процессам, обеспечивающим продуцирование, понимание, запоминание, репродуцирование и другие виды когнитивной обработки предложения и высказывания, но и объясняет, как происходит планирование, производство и понимание речевых актов. Когнитивная теория прагматики этого типа особенно должна стремиться к прояснению характера связей между различными концептуальными системами и условиями успешности речевых актов в конкретных ситуациях. Т. Ван Дейк указывает, что целью прагматической теории языка является установление связи между высказываниями (и, следовательно, грамматикой) с одной стороны, и различными видами взаимодействия (и, следовательно, социальными науками) – с другой [2, с. 13].

При взаимодействии в реальной коммуникативной ситуации, например, делового общения, участники этой ситуации прекрасно знают те социальные условия, в которых они находятся, знают прагматические правила, которые реально воздействуют на них, – авторитет, власть, ролевые отношения, отношения субординации, а также отношения вежливости, этические правила. Общающиеся способны использовать эти правила и могут связать свои интерпретации того, что происходит в данной конкретной коммуникативной ситуации.

Коммуникативные ситуации деловой сферы общения имеют конвенциональную природу и поэтому вполне возможно определить те характерные и типичные черты, которые присущи данной сфере. Именно ситуация определенным образом организует способы поведения говорящего и слушающего и позволяет правильно интерпретировать те или иные речевые акты. Интерпретируя речевые акты друг друга, общающиеся хорошо представляют себе последовательность тех процессов, содержанием которых является приписывание высказываниям участников коммуникации особых конвенциональных сущностей – иллокутивных сил. Ван Дейк отмечает, что слушающий узнает то, что сообщает ему говорящий, исходя из различных источников и приходящих из различных каналов, таких, как:

– свойства грамматической структуры высказывания (заданные грамматическими правилами);

– паралингвистические характеристики; такие, как темп речи, ударение, интонация, высота тона и т. д., – с одной стороны, и жесты, мимика, движения глаз, наклон туловища и т. д. – с другой;

– наблюдение/восприятие коммуникативной ситуации (присутствие и свойства находящихся в поле зрения объектов, людей и т. д.);

– хранящиеся в памяти знания/мнения о говорящем и его свойствах, а также информация о других особенностях данной коммуникативной ситуации;

– знания/мнения относительно характера происходящего взаимодействия и о структуре предшествующих коммуникативных ситуаций;

– знания/мнения, полученные из предыдущих речевых актов, т. е. из предшествующего дискурса, как на микро(локальном), так и на макро(глобальном) уровне;

– знания общего характера (прежде всего конвенциональные) о взаимодействии, о правилах, главным образом прагматических;

– другие разновидности, имеющие общий характер знаний о мире.

Схема прагматического понимания отражает исходный контекст понимания коммуникации, которое потом, после совершения речевого акта, неизбежно меняется. К этому исходному контексту относятся не только события/действия, происшедшие непосредственно перед речевым актом, но, вероятно, предполагает Т. В. Дейк, информация, аккумулированная в отношении более «ранних» состояний и событий [2, с. 24]. Однако в связи с тем, что не все детали предыдущих ситуаций взаимодействия могут быть сохранены в памяти, а затем извлечены из неё, постоянно должна происходить процедура «приписывания значимости» той информации, которая с гипотетической точки зрения может оказаться важной в условиях дальнейшего взаимодействия. Следовательно, исходный контекст коммуникативной ситуации, в соответствии с которым будет интерпретироваться речевой акт, должен содержать три вида информации:

1) информацию общего характера (память, фреймы);

2) конечное информационное состояние фиксирующее непосредственно предшествующие события и речевые акты;

3) глобальную информацию обо всех предшествующих взаимодействиях об их структурах и процессах [2, с. 21].

От коммуникативной ситуации зависит иллокутивная сила высказывания, так как именно ситуация дает информацию о том, имеет ли говорящий определенные желания, производится ли действие в интересах слушающего. Исследования коммуникативных ситуаций деловой сферы общения позволили нам выделить несколько типичных ситуаций деловых переговоров: а) ситуация ведения предварительных переговоров; б) ситуация рабочих переговоров перед заключением сделки; в) ситуация переговоров во время заключения сделки и др.

Приведенные выше положения проиллюстрируем примером одного диалога из ситуации предварительных переговоров:

- Здравствуйте!
- Добрый день!
- Я уже звонил Вам, договаривался о встрече.
- Да-да, конечно, я помню.
- Меня зовут Николаев Иван Петрович, я руководитель отдела сбыта фирмы «ИКСан».
- Очень приятно, а я Лесников Виктор Иванович, заместитель генерального директора предприятия. Вы по какому делу?
- Я хотел бы узнать, не может ли ваша фирма помочь нам с вывозом нашей продукции с территории нашего предприятия по железной дороге?
- Так у вас же есть свои партнеры?
- Да. Но дело в том, что сейчас объем выпуска продукции у нас увеличился (так будет несколько месяцев), и мы хотели бы договориться еще и с вами, если это возможно. Наши партнеры стараются, но их мощностей недостаточно, да и техника у них иногда подводит.
- Надо подумать. А каков объем ежедневно мы должны будем вывозить?
- До двухсот кубов.
- Мы в принципе можем справиться с этим объемом, сейчас с группой главного инженера посоветуемся и завтра скажем вам, когда можем приступить.
- Лучше позвонить или встретиться?
- Лучше встретиться, надо еще оговорить расценки и с юристами оформить договор. Вы его пришлете нам на почту?
- Хорошо. Я позвоню сейчас руководству, чтобы готовили всю документацию. А сейчас до свидания.
- До свидания. Ждем вас.

Анализируя данный диалог, мы можем отметить что говорящий и слушающий хорошо осведомлены о коммуникативной ситуации предварительных переговоров: инициатору беседы необходимо добиться согласия своего собеседника о сотрудничестве с его предприятием – помочь вывезти продукцию, выпускаемую его фирмой. А слушающий знает, какую продукцию выпускает эта фирма, знает также её партнеров. В его памяти хранятся знания о данной фирме, и он строит свое высказывание таким образом, что говорящему становится ясно, что собеседник знает о делах его фирмы. Когда слушающий, выражая удивление, отмечает, что партнеры у них могут справиться с задачей доставки (вернее, хочет сказать), так как инициатор беседы, не дослушав до конца его речевой акт (потому что уже есть мнение о собеседнике и о том, что ему известно), говорит о главной цели визита.

У говорящего и у слушающего в памяти уже сложились знания относительно этого взаимодействия, что определяет сама ситуация предварительных

переговоров. Обе стороны знают, что предварительные переговоры могут закончиться и отрицательным результатом, т. е. предприниматель не сможет договориться о заключении сделки. Мы относим это знание к знаниям общего характера. Значит, прагматическая оценка данной ситуации инициатора общения и его собеседника основана на знании общего характера (возможность/невозможность заключения сделки), на мнениях относительно происходящего взаимодействия и на знаниях о том, что будет еще одна коммуникативная ситуация, где встретятся собеседники, но тогда будут иные речевые акты. А иллюкативная сила высказываний этих партнеров будет направлена на достижение цели – заключение сделки.

Как установлено нами, во время переговоров происходит быстрая и функциональная обработка коммуникантами поступающей информации в данных ситуациях. Это подтверждают и наблюдения Ван Дейка и Кинча [3], отмечающие тот факт, что говорящий для анализа поступающей информации привлекает прагматический контекст, в котором были совершены данные речевые акты. По Ван Дейку, понятие прагматического контекста является когнитивной и теоретической абстракцией разнообразных ситуаций. Это можно пояснить примером: участник коммуникации должен фокусировать свое внимание на специфических особенностях коммуникативной ситуации, которые могут оказаться полезными для правильного понимания не только значения /референции, но и прагматических целей. Из приведенного примера мы можем отметить, что собеседники прекрасно знают о специфических особенностях коммуникативной ситуации: это речевое взаимодействие двух профессионалов, которые заинтересованы в положительном результате.

Следующим важным моментом обработки поступающей информации Т.Ван Дейк считает стратегии и схемы, [2] которые представляют собой основу процесса гипотетической интерпретации: для данных структур текста и прагматического контекста они обеспечивают быстрое выдвижение предположений относительно возможного значения высказывания и намерения говорящего. Например, при обработке типичной синтаксической структуры предложения, если оно имеет вопросительную форму, то можно предположить, что была высказана просьба или задан вопрос: – Не может ли ваше предприятие организовать вывоз нашей продукции?

Ван Дейк предположил, что при прагматическом понимании мы не только выделяем характерные черты коммуникативной ситуации, но и используем имеющуюся схему для анализа данного прагматического контекста. Также здесь этот вопрос является ключевым в речевом взаимодействии, так как он помогает коммуникантам в построении дальнейшей схемы речевых актов [2]. Схема прагматического понимания коммуникативной ситуации отражает исходный контекст коммуникации, иначе говоря, положение дел, которые потом, по совершении речевого акта, неизбежно меняются. В нашей ситуации исходным контекстом является то, что инициатору деловой беседы

(говорящему) как официальному представителю фирмы необходимо поговорить с руководителем данного предприятия, к исходному контексту может отнестись и информация, как потом стало известно (и о том мы узнаем из диалога), что фирма испытывает проблемы с доставкой продукции до вагонов на железной дороге, и почему появилась эта проблема.

Вслед за Ван Дейком мы предполагаем, что быстрая обработка информации имеет иерархическую структуру – это имеет место для смысловых макроструктур дискурса. И эта иерархия должна определяться в терминах социальных структур: речевые акты являются составной частью социального взаимодействия. Диалоги, возникающие в деловой сфере, обусловлены только социально. Социальная структура, представленная в нашем сознании, должна быть принята во внимание участниками коммуникации; также в том, как они интерпретируют эту коммуникативную ситуацию. В приведенном примере делового диалога из предварительных переговоров социальные положения общающихся определяются нами как у индивидов с примерно одинаковыми позициями. Но, возможно, функции у слушающего немного выше, чем у говорящего. Он первый зам. главы предприятия, а говорящий – руководитель одного из структурных подразделений фирмы.

Таким образом, можно подвести некоторые итоги сказанному. Коммуникация может успешно проходить в том случае, когда ее участники достаточно хорошо владеют схемой анализа прагматического контекста; эта схема используется участниками коммуникации для определения характера речевого акта и его приемлемости в данной ситуации – приемлемости с точки зрения слушающего.

В обучении иностранцев деловому общению и деловой речи (на продвинутом этапе) применение коммуникативно-прагматического подхода позволит организовывать учебный материал таким образом, чтобы в нем были представлены коммуникативные ситуации не только рассматриваемой сферы, но и профессиональной. Проигрывая коммуникативные ситуации будущей профессии, студенты могут применять в учебных речевых взаимодействиях интенциональные социальные, образовательные и другие смыслы для достижения коммуникативных целей, решения актуальных задач.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
2. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: 1989. 312 с.
3. T. A. van, Kintsh W. Strategies of Discourse Comprehension. The Hague: Academic Press. Mouton. 1983. 411 p.

УДК 81'42

Елена Николаевна Вакулова,
канд. филол. наук, доцент
Павел Александрович Боронкин,
преподаватель
(Северо-Западный институт управления
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте
Российской Федерации)
vakulova@mail.ru

Elena Nikolaevna Vakulova,
PhD in Phil. Sci., Associate Professor
Pavel Alexandrovich Boronkin
Lecturer
(North-West Institute of Management
Russian Presidential Academy
of National Economy and Public
Administration)
vakulova@mail.ru

ОЦЕНОЧНОСТЬ МЕДИЙНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

EVALUATION IN POLITICAL MEDIA TEXTS

Средства выражения оценки в современном русском языке отличаются разнообразием (фразеологизмы, тропы и фигуры речи). Оценочный компонент значения связан с эмоциональным состоянием субъекта речи. Роль оценки в публицистических текстах на политические темы чрезвычайно значима. Важные средства выражения оценки в них – фразеологизмы и метафоры – являются основой формирования языковой картины мира и ценностного отношения к миру, выражают оценку явлений окружающей действительности, позволяют автору речи выразить себя. Фразеология как часть национальной культуры способствует самоидентификации личности, формированию национального самосознания. Выявлена тенденция преобладания метафор с отрицательной оценкой.

Ключевые слова: оценка, политический текст, СМИ, медийный текст, метафора, фразеологизм.

Means of evaluation in the modern Russian are of a great variety (idioms, tropes and figures of speech). Evaluation component is closely connected with emotions of the subject. The role of evaluation in media texts on political topics is extremely important. As means of evaluation Russian idioms and metaphors are the base for the language picture of the world and its value attitude, expressing the evaluation of the reality and allowing the authors of speech to express themselves. Phraseology as part of the national culture contributes to the self-identity and national self-consciousness of personality. The analysis has shown the tendency for the predominance of metaphors with a negative rating.

Keywords: estimation, evaluation, political text, mass media, media text, metaphor, idiom.

Оценка как языковая категория выражает отношение субъекта речи к её объекту в зависимости от особенностей своего характера, личности, образования, национальности, религии, политических предпочтений, потребностей, интересов, целей. В речи отражаются события, явления действительности, их признаки и отношение к ним субъекта речи.

Система ценностей, детерминирующая отношение человека к политическим, экономическим, моральным, эстетическим сферам жизни общества, не является чем-то постоянным, в процессе изменения самих объектов она развивается и изменяется вместе с ними.

Суть оценки – в приписывании (на основе личного опыта и общечеловеческих стандартов) субъектом речи объекту речи определенной ценности. Как правило, оценивание сопровождается экспрессивностью и эмоциональностью, не будучи равным им, поскольку оценочный компонент значения тесно связан с эмоциональным состоянием субъекта речи.

Средства выражения оценки в современном русском языке отличаются большим разнообразием. В первую очередь это фразеологизмы и образно-выразительные средства русского языка, тропы и фигуры речи: метафора, метонимия, синекдоха, эпитет, ирония, эвфемизм, парафраз, каламбур, повторы, концессия, пролепсис, олицетворение, параллелизм, инверсия, фигура умолчания и многие другие.

Роль оценки в определенных сферах человеческой деятельности чрезвычайно значима, в частности, одной из таких сфер является публицистика, прежде всего, публицистика, относящаяся к области политики, – политические тексты в средствах массовой информации (ПТ СМИ). Важнейшими средствами выражения оценки в текстах данного типа следует признать фразеологизмы и метафоры, являющиеся основой формирования языковой картины мира и ценностного отношения к миру, выражающие оценку явлений окружающей действительности (*вносить раскол, выносить сор из избы, держать фигу в кармане, закрывать глаза на что-л., заставить врасплох, из пушки по воробьям, кот в мешке, лизать руку, охота на ведьм, политика открытых дверей, пригреть за пазухой, раскачивать лодку, с открытым забралом, стоять с протянутой рукой, утечка мозгов, шито белыми нитками* и т. д.) и позволяющие автору речи выразить себя. Будучи частью национальной культуры, фразеология способствует самоидентификации личности, формированию национального самосознания, играет важную роль в выполнении публицистикой своей главной задачи. Будучи одним из важнейших средств выражения оценочных значений, фразеологизмы содержат в своей семантике национально-культурный компонент, помогающий познать культуру страны изучаемого языка.

Помимо нейтральных с точки зрения окраски устойчивых словосочетаний (*административный ресурс, государственная тайна, национальная безопасность, права человека, политическая элита, продуктовая корзина, уровень жизни, центробежные силы*), в публицистических текстах на политические тематику определенное место занимают разговорные, просторечные, жаргонные, ярко окрашенные (разг. – простор.) их следует охарактеризовать как часть эмоционально-экспрессивного арсенала языка: *вашингтонский обком; вилить хвостом; вор в законе; грабёж среди бела дня; держать ухо востро; как пауки в банке; как пить дать; катить бочку на кого-либо; менять коней на переправе; на собственной шкуре; плод чьей-либо фантазии; поставить на колени; предавать интересы; разойтись по национальным квартирам; разводиться на бабки; разыгрывать чью-либо карту; «решать» проблемы; Рука Москвы; стоять на ушах; таскать каштаны из огня; челюсть отвисла.*

Экспрессивность этих выражений не случайна: они выражают оценку и часто своей стилистической сниженностью, вульгарностью эту оценку подчёркивают, относя её преимущественно к негативному отрезку оценочной шкалы.

Еще одним универсальным механизмом образования эмоционально-оценочных номинаций является метафоризация, включающая в себя образы, чувства, отношения, эмоции, стилистическую окраску и информацию об оценке.

Метафора – своего рода способ познания, структурирования действительности, с её помощью человек создает мир, в котором живет. Обычно метафору определяют как скрытое сравнение на основе сходства (цвета, формы, функции, местоположения, структуры, впечатления), часто новое и неожиданное, между двумя объектами, как перенос наименования одного явления или предмета на другой, выявляющий важную черту второго, – в каком-то смысле их противопоставление с целью выявления сходства и различий.

Традиционно признаны утверждения о семантической двуплановости метафоры, её контекстном окружении, регулярности, семантических классах слов, развивающих образные значения, об объективных синтаксических и морфологических признаках метафоры: отвлечённости, экспрессивности, оценочности [1].

В восприятии и понимании метафоры важна опора на предшествующее знание. Суть и семантика метафоры способствует стереотипизации, сворачиванию информации в «ёмкие формулы» [2, с. 157] – «прецедентные» метафоры – типовые средства оценки общеизвестных фактов, событий, которые включены в знания носителя языка. Метафора активизирует в сознании соответствующий ей фрейм – структуру знания, хранимую памятью, что позволяет носителю языка адекватно воспринимать её значение [3, с. 14].

Разумеется, сказанное относится только к носителям языка, языковое сознание инофона к подобным ассоциациям мало готово, поэтому обучение восприятию иностранными студентами переносных значений должно быть частью обучения чтению публицистических и художественных текстов.

Метафора – скрытое, сокращенное сравнение, из которого исключены предикаты подобия (*похож, напоминает* и др.), компаративные союзы (*как, как будто, как бы, словно, точно* и др.), основания и мотивировки сравнения, ситуация, обстоятельства, модификаторы, используемые при сравнении.

С точки зрения формальной логики, метафора является категориальной ошибкой: объект речи включен в такую категорию, куда на рациональном основании попасть не может. Но по логике языка, переносы естественны, так как отвечают закону языковой экономики: метафора сокращает сравнение и противопоставление (*Переговоры (не удача, а) настоящих провал; Предвыборный период (не спокойный процесс, а) настоящая борьба, гонка, марафон*), а переход в иную категорию создаёт новое значение, делает метафору фактом языка: *игрушка в чьих-то руках; серый кардинал, цветная революция*. При метафори-

зации в сфере одушевленности (олицетворение, прозопопея, или персонификация) признаки живого переносят на неживое: *государство-донор, марионетка, партия-карлик, российская Фемида, столпы общества*.

Метафора – универсальный когнитивный механизм, не украшение, а способ концептуализации, познания мира, описания абстрактных понятий через понятия конкретные.

Семантическая классификация Дж. Лакоффа и М. Джонсона, основанная на психологических категориях, выделяет онтологические, структурные, ориентационные и некоторые другие метафорические концепты [4].

К онтологической метафоре они относят, в частности, – персонификацию – приписывание абстрактным и неживым объектам качеств человека либо явлений природы (*град упрёков, поток инвестиций*).

В структурной метафоре относят синестезию (совместное чувство, соощущение), в которой «перекрещиваются» разные виды и органы чувств: слух (*громкий скандал*), осязание (*колючий взгляд, острая проблема*), вкус (*кислое выражение лица, неаппетитный на вид*).

Ориентационные метафоры (связанные с пространственными отношениями на основе оппозиций) в ПТ СМИ представлены оппозицией «верх – низ», соответствующей иерархической организации общества. В случае, когда речь идет о вертикальном пространстве (*вертикаль власти*), ориентационные метафоры соотносятся с оценкой: образы, связанные с идеей верха, несут положительную оценку (*верхи, на вершине власти*), понятие низа связано с противоположными коннотациями (*дно, карлик, низы, осадок, отбросы, пигмей, подонок*). Для создания горизонтально ориентированных метафор используются противопоставления «открытость – закрытость», «центр – периферия» (*духовные скрепы, правое/левое движение, крыло; правая рука; авангард, арьергард*). Метафора типа «контейнер» представлена вариантом «создание объёма»: состояние воспринимается как пространство (*вселенная, море ненависти, пространство «русского мира», в правовом поле*).

Обладая апеллятивной функцией, метафора побуждает к восприятию информации, воздействует на интеллект и эмоции адресата речи. Два компонента сознания: логический (информационный) и эмоционально-волевой – тесно связаны. Метафору используют, когда необходимо оказать воздействие на аудиторию, благодаря образности и эмоционально-оценочному компоненту она оказывает влияние на логическую сторону сознания через эмоции. Индикативная функция, проявляющаяся в номинации объекта (IT-термины *окно, папка, корзина, мышь*), для ПТ СМИ не столь характерна.

Есть у метафоры и текстообразующая функция, заключающаяся в её способности быть мотивированной, развёрнутой, объяснённой и продолженной. *Москва заморозит Турцию: выстрелом по самолету Анкара подбила свою экономику* (канал «Россия», Вести, 26.11.2015).

В установлении эмоционального контакта с адресатом речи за счёт опоры на сходный с ним опыт и знания состоит контактоустанавливающая

функция метафоры. Использование метафор, известных носителям языка, создаёт чувство общности и способствует отождествлению себя с социумом. Именно эта сторона метафоры обеспечивает мотивацию студентов и должна учитываться при обучении иностранцев русскому языку.

Не менее важна экспрессивная функция метафоры – привлечение и удержание внимания адресата речи за счёт образности текста, языковой игры и непредсказуемости, что актуально для аргументативного дискурса, каковым является ПТ СМИ, поскольку до убеждения аудитории необходимо привлечь её внимание, а благодаря новизне и необычности тропов речь становится информативной.

Благодаря передаче метафорой информации о происходящих событиях, явлениях и т. д., приданию речи динамичности, минимизации речевых усилий она обладает информативной функцией. Метафора несет информацию рациональную (о предмете речи), оценочную (о его оценке), прагматическую (о коммуникативной установке субъекта речи).

Метафора обладает интеграционной функцией – способностью увеличить запоминаемость текста за счёт образности, связей между концептами за счёт обращения к опыту и накопленным знаниям, эстетической – способностью доставлять удовольствие при восприятии речи и эмоционально-оценочной функцией – воздействием на адресата речи. Воспринимая переносные значения, адресат видит новое и неожиданное в самом предмете. Переносные значения часто содержат в себе положительную либо отрицательную оценку: *колыбель, мать* (Родина), *базар* (шумное сборище), *битва, баталия, гонка, кормушка, винегрет, каша* (путаница, мешанина), *«Я на ЮНЕСКО смотрю с интересом – спекулятивная банда жуликов и аферистов, прохиндеев и мерзавцев»* (Евг. Сатановский, политолог, программа «От двух до пяти»).

Свойства метафоры могут усиливать друг друга. Это источник эмоционального воздействия, так как создаёт в сознании человека ситуации, затрагивающие его лично и вызывающие нужные адресанту чувства. Это универсальный механизм образования эмоционально-оценочных номинаций, в ней заключены образное представление и информация об оценке и выражение чувства, отношения, эмоции и стилистическая окраска.

Анализ ПТ СМИ обнаружил оценочные фразеологизмы и метафоры с характерологической оценкой (*крепкий орешек, рыцарь, серая мышка, шляпа, ястреб*) морально-этических: (*змея, мать Тереза, тряпка, чистый лист*) и интеллектуальных качеств объекта оценки (*пустое место, светоч, ума палата, чайник, энциклопедия*).

Рассмотрение ПТ СМИ с позиции социокультурной обнаруживает метафоры, в основе которых лежит оценка социального статуса, уровня образованности, профессиональной принадлежности объекта оценки. *сливки общества, марионетка, ноль без палочки, играть первую скрипку, голубь, серый кардинал, ястреб*. Частое употребление характерно для метафор и фразеологизмов,

выражающих оценку деятельности (*пчёлка, пахать, папа Карло, белка в колесе, раб на галерах*) и социального статуса, уровня образования, профессии референта (*волосатая рука, правая рука, сливки общества, отбросы общества, важная птица, шишка*).

Метафоры ПТ СМИ могут быть классифицированы в зависимости от семантики тематических групп, входящих в их состав: **бытовые предметы, действия, явления** (*бездонная бочка, как полотно, кубышка, коридоры власти, жемчужина, жилетка, клапан, ковёр, котёл, кресло, крыша, лить воду на мельницу, отбросы общества, портфель министра, портфель предложений, продуктовая корзина, сливки общества, ящик*); **исторические события и персонажи, литература, фольклор, религия, мифология** (*ангел, Апокалипсис, Армагеддон, бог, божество, битва, баталия, Ватерлоо, ведьма, великан, войной идти, Геббельс, Дон Кихот; идол, икона, конец света, мать Тереза, наступление/отступление, Панама, Чернобыль*); **механизмы, здания, сооружения** (*башня из слоновой кости, каланча, карусель, коридоры власти, крепость локомотив, рычаг, тормоз, эшелоны власти*); **одежда, обувь** (*два сапога пара, жилетка, встреча при галстуках, без галстуков, засучить рукава, затянуть потуже пояс, шлейф*); **профессия, род деятельности, деятельность, социальный слой** (*профессор, академик, актриса, аристократ, банда, барин, вор в законе, сказочник, прораб перестройки, рыцарь, серый кардинал; зйти в тупик, заметить следы, зачищать, ковать, рвать связи, дремать, спать, партийное строительство*); **физиология человека, состояние, болезнь** (*ампутация, встать на ноги, встать с колен, геморрой, гнойник, голова на плечах, терять голову, головная боль, диагноз, длинные руки, донор, идти на поклон, заноза, комок нервов, костыли, лечение, протез, поставить на колени, развязать руки, скелет, симптом, синдром, эпидемия, язва*); **природа, растительный и животный мир, ландшафт** (*банановая республика, белая ворона, белка в колесе, бумажный тигр, букет, важная птица, ветви власти, вершина, ветер перемен, голубь, гора, град/ликувал аплодисментов, звонков, писем, упрёков; ждать попутного ветра, затишье, звериный оскал, корни, медведь, море, океан чего-либо, плоды, процветать, ростки, оскалить зубы, рычать, сидеть на мели/сесть на мель, соловей, урожай, шишка, штиль, шторм, ястреб*); **еда** (*выжатый лимон, винегрет, каша, кормить баснями, ни рыба ни мясо, отрезанный ломоть, сделать отбивную из кого-л.*); **космос** (*вселенная, орбита, планета, приземлиться, спутник*); **спорт, игра** (*бирюльки, гонка, игрушка в чьих-то руках, козырь, команда, кукла, марафон, мат в три хода, объявить мат, пешка, прятки, разыгрывать карту, старт, финиш, цейтнот, эстафета*); **театр, цирк** (*авансцена, арена, играть роль, играть первую скрипку, иллюзионист, марионетка, сцена, фокусник, укрощать*); **эмоции** (*быть в шоке, дух захватывает, руки опускаются, челюсть отвисла*); **материал** (*железная леди; каменное лицо, металл в голосе*); **семья** (*«дочка», отцы города, осиротеть, побратим, развод, «семья», ученые мужи*); **математика** (*ноль без палочки, плюс/минус, умножать*).

Анализ оценочных средств в ПТ СМИ обнаружил наличие фразеологизмов и метафор с положительной, отрицательной и нейтральной оценкой со значительным преобладанием единиц с отрицательной оценкой.

Литература

1. Вольф Е. М. Метафора и оценка. Метафора в языке и тексте / Е. М. Вольф. М.: Просвещение, 1988. 65 с.
2. Арутюнова Н. Д. Метафора в языке чувств / Н. Д. Арутюнова // Язык и мир человека. М., 1999. 385 с.
3. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски / В. Н. Телия // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. М.: Наука, 1991. 66 с.
4. Джонсон М., Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живём / М. Джонсон, Д. Лакофф // Теория метафоры М., 1990. 213 с.

УДК 811.161.1'271:808.5 (075.8)

Ирина Юрьевна Варламова,
канд. филол. наук, доцент
Марина Борисовна Будильцева,
канд. филол. наук, профессор
Иван Алексеевич Пугачев,
д-р пед. наук, профессор
(Российский университет дружбы народов)
varlamova60@mail.ru,
budilceva51@bk.ru,
pugachev-ivan@mail.ru

Irina Yurievna Varlamova,
PhD in Philol. Sci., Associate Professor
Marina Borisovna Budiltseva,
PhD in Philol. Sci., Professor
Ivan Alekseevich Pugachev,
Dr. in Ed. Sci., Professor
(Russian Peoples' Friendship University)
varlamova60@mail.ru,
budilceva51@bk.ru,
pugachev-ivan@mail.ru

РОЛЬ КУРСА «ОСНОВЫ РИТОРИКИ И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В КОМПЛЕКСНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

THE ROLE OF THE «BASICS OF RHETORIC AND SPEECH CULTURE» COURSE IN THE COMPLEX TEACHING FOREIGNERS THE RUSSIAN LANGUAGE

В статье излагаются содержание и лингвометодические принципы созданного авторами курса «Основы риторики и культура речи» для иностранных студентов естественнонаучных и технических специальностей. Обосновывается необходимость создания подобного курса в условиях обучения иностранцев в интернациональном вузе в естественной русскоязычной среде; определяется его место в лингводидактической модели обучения русскому языку как иностранному. В основе авторской концепции лежит этнолингводидактическая направленность обучения, в соответствии с которой определяются задачи дисциплины, различные для русскоговорящих и иностранных студентов. Среди конкретных задач особое место занимают преодоление интерференции, вызванной влиянием родного языка или языка-посредника, формирование коммуникативной компетенции в учебнонаучном и деловом общении с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков. Структура курса свидетельствует о практическом и интерактивном характере используемых в нем учебных материалов.

Ключевые слова: риторика, культура речи, интерференция, учебно-научное общение, деловое общение, языковая норма.

The article describes the content and linguistic and methodological principles of the course «Basics of rhetoric and speech culture» created by the authors for foreign students of natural science and technical specialties. The necessity of creating such a course in the conditions of training foreigners in an international university in the Russian-speaking environment is justified; its place in the linguistic-didactic model of teaching Russian as a foreign language is determined. The author's concept is based on the ethnic linguo-didactic orientation of training, in accordance with which the tasks of the discipline are determined, which are different for Russian-speaking and foreign students. Among specific tasks, a special place is played by overcoming interference caused by the influence of the mother tongue or the language of mediation, the formation of communicative competence in academic, scientific and business communication, taking into account the similarities and differences in the language picture of the world of speakers of the Russian language and other languages. The structure of the course demonstrates the practical and interactive nature of the teaching materials used in it.

Keywords: rhetoric, culture of speech, interference, academic and scientific communication, business communication, linguistic norm.

Иностранные студенты, обучающиеся в интернациональных российских вузах, изучают русский язык в условиях погружения в естественную языковую среду. Круг их общения в таких условиях может быть очень широк и включать в себя: преподавателей русского языка, чья речь адресована только иностранной аудитории; преподавателей специальных дисциплин, чья речь адресована, в основном, русскоязычной аудитории; российских студентов-носителей русского языка; российских студентов, для которых русский язык не является родным; студентов-соотечественников с похожими языковыми трудностями; других иностранных студентов, имеющих разные языковые трудности в зависимости от родного языка; носителей русского языка за пределами учебного заведения, которые очень разнообразны по своему национальному и социальному составу.

В связи с этим языковое окружение иностранных учащихся очень неоднородно. Правильной и максимально адаптированной к восприятию иностранными студентами является речь преподавателей-русистов. Как показывает практика, речь преподавателей специальных дисциплин, являясь, как правило, нормативной, допускает включение нелитературных форм (профессионализмов, просторечных форм и жаргонизмов), а также неточное словоупотребление, нарушение грамматических и орфоэпических норм.

Следует учитывать также, что в условиях обучения в интернациональных группах и проживания в общежитии иностранцы, активно общаясь с российскими студентами, воспринимают их речь не только в формальной (официальной), но и неформальной обстановке. У российских студентов уровень владения родным русским языком очень разный. Практика преподавания русского языка и культуры речи в среде студентов технического профиля Российского университета дружбы народов (РУДН) дает основания утверждать, что с каждым годом уровень знания российскими студентами русского литературного языка неуклонно падает. Студенты даже на занятиях используют нелитературные формы языка, для многих стирается грань между грамотной речью и жаргоном. Часто они не могут найти литературные эквиваленты жаргонным словам, иногда даже не подозревая, что используемая ими лексика относится к жаргону (часто криминальному). Это приводит к обеднению словарного запаса, неточности словоупотребления, неспособности в рамках учебного процесса адекватно выражать свои мысли с помощью литературного языка.

Иностранные учащиеся стремятся подражать носителям русского языка и тоже используют просторечные формы и жаргонные слова. Однако в отличие от русскоязычных студентов иностранцы не осознают, что жаргонные и просторечные языковые средства находятся за пределами литературного языка и неуместны в учебной сфере при формальном общении. По этой причине для них является нормальным на занятии в присутствии преподавателя, например, обращение друг к другу со словами «дружбан, братан, братишка, пацан», а также использование слов «клёво, красавчик» в качестве положи-

тельной характеристики, «жесть, лох» – в качестве отрицательной. Следует отметить, что не всеми участниками коммуникации такое словоупотребление будет интерпретировано как нарушение языковой нормы со стороны иностранца. Как следствие, иностранный студент, употребляющий жаргонные выражения или стилистически сниженную лексику, может быть воспринят не только как плохо знающий русский язык, но и как стремящийся обидеть или даже оскорбить собеседника. Сам иностранец в такой ситуации не будет понимать, в чём заключается его ошибка [1].

С другой стороны, иностранные учащиеся, не чувствуя стилевой принадлежности языковых средств и не зная особенностей русской разговорной речи, используют слишком литературные формы; путают близкие по звучанию, но имеющие разное значение лексические единицы и т. п.

В то же время иностранцы сами часто не в состоянии понять носителей языка, так как в реальных ситуациях общения даже нормативная разговорная речь последних изобилует эллипсисами, частицами, междометиями, изменениями в зависимости от коммуникативной задачи синтаксической структуры фразы.

Как мы видим, для иностранцев, изучающих русский язык в условиях погружения в естественную языковую среду, весьма актуальна проблема адекватности взаимопонимания коммуникантов, являющихся носителями разных языков и культур. Разрешению этой проблемы способствует преподавание курса «Основы риторики и культура речи» [2], предназначенного для иностранных студентов. Курс создан с целью повышения уровня коммуникативной компетенции иностранных учащихся, формирования у них устойчивых навыков и умений, позволяющих оптимально использовать языковые средства для решения разнообразных коммуникативных задач в соответствии с нормами современного русского литературного языка. Очевидно, что именно адекватное речевое поведение позволяет иностранцу быть правильно понятым, не чувствовать себя «чужим» при общении со своими российскими сверстниками и другими носителями русского языка, используя уместные в заданной коммуникативной ситуации языковые средства [3].

В программу курса включен материал, помогающий решить ряд конкретных задач, связанных со спецификой восприятия явлений русского языка иностранцами, а именно: 1) знакомство с нормами современного русского литературного языка, наиболее значимыми для учебно-научной и деловой сфер общения; 2) углубленное изучение официально-делового стиля и композиционно-языковой специфики деловых текстов; 3) преодоление трудностей разных языковых уровней, характерных для иностранной аудитории в целом; 4) преодоление интерференции, вызванной влиянием конкретного языка (родного или языка-посредника); 5) формирование лингвокультурологической компетенции в научном и деловом общении с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков; 6) предупреждение так называемого культурного шока, возникающего в результате недостаточного внимания к проблемам межкультурной коммуникации.

Курс «Основы риторики и культура речи» включает в себя три основных раздела: «Нормативный аспект современной риторики», «Коммуникативный аспект современной риторики», «Основы ораторского искусства». Следует отметить, что, несмотря на совпадение изучаемых разделов и некоторых тем, курс для иностранцев существенно отличается от курса с таким же названием для русскоязычных учащихся.

Специфика языкового материала, предназначенного для иностранной аудитории, наиболее ярко проявляется в разделе «Нормативный аспект современной риторики», включающем в себя темы «Орфоэпические нормы», «Морфологические нормы», «Синтаксические нормы» и «Лексические нормы». Это обусловлено тем, что изучение иностранными студентами норм современного русского литературного языка направлено прежде всего на предупреждение ошибок, связанных с интерференцией, а также с различиями в языковых картинах мира учащихся-носителей конкретных языков.

В частности, при изучении орфоэпических норм в русской аудитории актуальна работа над произношением отдельных грамматических категорий и конкретных слов, где наиболее частотно отклонение от произносительных норм. Например, колебания места словесного ударения в существительных м.р. им.п. мн.ч. (перенесение ударения с основы на окончание и изменение в этом случае окончания **-ы/и** на **-а** с нечеткой границей между литературной нормой и просторечием, особенно в профессиональной лексике: конструктор – конструктора, инженер – инженера); «выравнивание» литературного и просторечного произношения в глагольных и отглагольных словоформах с подвижным ударением (в неопределенной форме и прошедшем времени: *начать – начал, начала; начать – начал, в причастиях и деепричастиях: отключен, заключен, начав*; в формах с постфиксом *-ся/сь: начался, началась*) [4, с. 53]; произношение сочетания согласных: ску[**шн**]о и т. п.

В иностранной аудитории обучение орфоэпии по существу сводится к обучению нормативному русскому произношению с соблюдением всех фонетических закономерностей современного русского языка [4, с. 54] с учетом языковых трудностей носителей конкретных языков: качественная и количественная редукция безударных гласных, оглушение и озвончение согласных, произношение некоторых сочетаний согласных (**сш, зш, сж, зж, гч, чн**), сочетания с непроизносимыми согласными, различие смысла слов в зависимости от твердости-мягкости согласного (**брат – брать, угол – уголь**). При обучении русскому ударению особое внимание уделяется несовпадению места ударения в словах с интернациональными корнями в русском языке и в других языках. Например, ударение в существительных женского рода на **-логия** (филология, технология), на **-ия** (астрономия, индустрия); мужского рода на **-лог** (психолог, биолог), на **-тор** (реактор, редактор, экватор); ударение в прилагательных с суффиксом **-ическ-**, **-ичн-** (экономический, экономичный) и т. п.

При изучении морфологических норм в русской аудитории рассматривается возникновение так называемых «очагов трудностей» при использовании отдельных грамматических категорий: трудные случаи определения рода

в некоторых группах существительных (иноязычных словах на **-ь**, несклоняемых существительных, сложных словах, аббревиатурах, иноязычных географических названиях); варианты норм употребления форм существительных мужского рода именительного и родительного падежа множественного числа; колебания нормы при образовании краткой формы и форм сравнительной и превосходной степени качественных прилагательных; использование так называемых избыливающих и недостаточных глаголов.

В иностранной аудитории при обучении морфологическим нормам рассматриваются правила образования и использования различных частей речи, вызывающих наибольшие затруднения у иностранцев. Так при изучении существительных рассматриваются закономерности определения рода всех существительных, оканчивающихся на **-ь**; несклоняемых существительных; существительных, обозначающих профессию или должность; варианты образования и употребления форм числа (директора, ректоры) и падежных форм (выпить молоко – выпить молока, в лесу – о лесе). При изучении прилагательных рассматриваются общие правила образования сравнительной и превосходной степени сравнения; сочетаемость прилагательных со словами **очень** и **гораздо** (очень тихо, гораздо тише); особенности образования и употребления кратких форм прилагательных. При изучении местоимений особое внимание уделяется правилам употребления возвратных местоимений **свой** и **себя**; различиям в использовании определительных местоимений **всякий**, **любой** и **каждый**; правилам выбора и употребления неопределенных местоимений с частицами **-то**, **-либо**, **-нибудь** и **кое-**. Большое внимание уделяется изучению использования видов глаголов в прошедшем времени, в императиве и инфинитиве.

При изучении синтаксических норм в русскоязычной аудитории актуальна работа над согласованием подлежащего и сказуемого, использованием деепричастных оборотов, отдельными видами сложных предложений и управлением конкретных глаголов и существительных, где наиболее частотно отклонение от синтаксических норм.

При обучении иностранных студентов синтаксическим нормам современного русского литературного языка акцент делается на включение в учебный материал основных закономерностей сочетаемости слов и построения простых и сложных предложений. Наиболее частотными в русской речи иностранцев являются ошибки в построении вполне определённых типов словосочетаний и предложений. Поэтому в данном разделе рассматривается, в частности, порядок частей в сложноподчиненном предложении со словом **который**; различия в значении и употреблении союзов **что** и **чтобы**, частицы **ли** и союза **если** в сложных предложениях.

Как уже отмечалось, нарушения лексических норм носителями русского языка связано прежде всего с неточностью словоупотребления, неумением выбрать уместный в конкретной речевой ситуации синоним или пароним, речевой избыточностью, неоправданной перегруженностью речи иностранными

словами, просторечными словами и жаргонизмами. Практические задания для русскоговорящих студентов направлены на предотвращение и устранение именно таких ошибок.

Обучение лексическим нормам в иностранной аудитории имеет свою специфику: работа с лексикой строится на основе поэтапного изучения наиболее значимых для иностранных студентов аспектов темы [5]. При изучении точности словоупотребления обращается внимание на две группы слов: 1) близкие по звучанию, но разные по значению слова, которые переводятся по-разному (**принимать-применять**); 2) близкие по значению однокоренные и неоднокоренные слова, которые совпадают по значению с соответствующими словами родного языка учащегося только частично (**учить – учиться – изучать – заниматься, помнить – вспомнить – запомнить – напомнить**). Многозначные слова русского языка также представляют трудность для иностранцев, так как при сопоставлении их с соответствующими словами родного языка обнаруживаются не только общие значения, но и существенные различия. Уточнить значение слова позволяет только его контекстное употребление (**выход** из помещения – **выход** из затруднительного положения – **выход** в свет – **выход** нового номера журнала). С другой стороны, необходимо принимать во внимание, что в некоторых случаях разные русские лексемы могут переводиться на иностранный язык одним и тем же словом, что ведет к нарушению норм словоупотребления. Например, русские глаголы **учиться, учить, изучать, заниматься** переводятся одним и тем же словом на многие языки. Чтобы избежать ошибок при использовании слов-интернационализмов, необходимо помнить, что некоторые русские слова с интернациональной основой, имеющие в других языках сходные по структуре и звучанию лексемы, существенно отличаются от последних по смыслу (ср.: **кондуктор – conductor** (англ.) – **conducateur** (франц.)). Это так называемые «ложные друзья переводчика». Они требуют особенно внимательного изучения [5]. Отдельного внимания требует изучение лексической сочетаемости, так как в разных языках в силу специфики национального языкового сознания слова могут соединяться по-разному. Ср. в русском языке – **задавать вопрос**, в английском – **спрашивать вопрос** (to ask a question), в испанском – **делать вопрос** (hacer una pregunta).

С целью предотвращения ошибок, обусловленных типологическими различиями изучаемого и родного языков и традиционно встречающихся у иностранных учащихся, в соответствующих разделах курса предлагается доступный комментарий и система практических заданий, помогающих «снять» как общие трудности, так и трудности, характерные для носителей тех или иных языков [3].

В значительной степени совпадает материал, предлагаемый для изучения иностранным и русскоговорящим студентам в разделе «Коммуникативный аспект современной риторики». В этом разделе вводится понятие текста как основной синтаксической единицы, имеющей строго определенные признаки. Учащиеся знакомятся с понятием «функциональный стиль речи»,

со спецификой научного и официально-делового стилей, а также с различными типами текстов и их ролью в названных функциональных стилях. Основной акцент здесь делается на обучение студентов составлению таких вторичных текстов, как план, конспект, аннотация. Кроме того, учащиеся приобретают навыки написания на русском языке некоторых видов документов.

Почти полностью совпадает языковой материал, предназначенный для иностранных и русскоязычных учащихся, изучаемый в разделе «Основы ораторского искусства». Это связано с тем, что материал данного раздела является новым как для иностранной, так и для русскоговорящей аудитории. Предполагается изучение следующих тем: а) «Виды публичных выступлений по цели и по форме»; б) «Подготовка к выступлению: выбор темы, отбор материала, структура выступления»; в) «Убеждающая речь. Виды аргументов и способы аргументации»; г) «Контакт оратора с аудиторией. Советы начинающему оратору»; д) «Публичное обсуждение, участие в дискуссии. Искусство отвечать на вопросы».

Следует отметить, что изучение каждой темы предыдущих разделов («Нормативный аспект современной риторики», «Коммуникативный аспект современной риторики») уже предусматривает выполнение заданий, направленных на формирование умений формулировать вопросы по изучаемой теме, давать аргументированные ответы, выражать собственную точку зрения, согласие, несогласие с мнением собеседника, отказ, т. е. последовательно готовит учащихся к дискуссионному общению [6]. Завершающим видом работы в рамках курса является публичное выступление с убеждающей речью на итоговой студенческой конференции, в которой иностранцы принимают участие вместе с русскоговорящими студентами.

Главной особенностью разработанного курса является его практическая направленность и интерактивный характер. Студенты приобретают навыки публичного выступления информационного и убеждающего характера. Виды работы, предусмотренные в курсе, во многом способствуют преодолению коммуникативного барьера и развитию навыка естественного речевого поведения в самых разных ситуациях общения.

Курс «Основы риторики и культура речи» занимает вполне определенное место в системе обучения русскому языку как иностранному [7]. В зависимости от рабочего учебного плана той или иной специальности он может быть включён в программу 1, 2 и даже 3 курса. Разница уровня языковой подготовки иностранных учащихся разных курсов обязательно учитывается при изучении данной дисциплины в каждой конкретной группе. Следует отметить, что в зависимости от количества иностранных студентов и расписания возможно обучение иностранцев как в отдельной группе, так и вместе с русскоговорящими студентами. В более благоприятных условиях автономного обучения предлагается больший объем материала по сравнению с обучением в интернациональных группах вместе с носителями русского языка. Дальнейшее развитие коммуникативных навыков и умений, полученных студентами

в результате освоения курса «Основы риторики и культура речи», возможно в процессе обучения иностранных учащихся профессиональному дискуссионному общению в рамках дисциплины «Русский язык в профессиональной деятельности» на 3 курсе [8].

Литература

1. Варламова И. Ю. Проблемы чистоты речи иностранных студентов в условиях современной языковой среды // Перспективы развития образовательного пространства стран АТР и вызовы времени: материалы международной научно-практической конференции. Иркутск: ИрГУПС. 2012. С. 179–183.
2. Будильцева М. Б., Варламова И. Ю., Пугачёв И. А. Риторика и культура речи: практический курс для иностранцев: учеб. пособие. М.: РУДН. 2015. 203 с.
3. Будильцева М. Б., Варламова И. Ю. Синтаксические нормы: пути преодоления интерференции и повышения уровня культуры русской речи у иностранных учащихся // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2016. № 1. С. 7–14.
4. Логинова И. М. Лингводидактическое описание современной русской орфоэпии // Вестник РУДН. серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. № 3. С. 50–55.
5. Будильцева М. Б. Обучение лексическим нормам студентов-иностранцев в курсе «Русский язык и культура речи» // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2011. № 1. С. 96–102.
6. Карапетян Н. Г., Черненко Н. М. Готовимся участвовать в дискуссии на русском языке. Обучение профессиональному дискуссионному общению. Для иностранных студентов старших курсов филологических специальностей. М.: РУДН. 2014. 70 с.
7. Пугачев И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачев. Москва: РУДН, 2016. С. 239–288.
8. Карапетян Н. Г., Черненко Н. М. Русский язык в профессиональной деятельности: учеб.-метод. пособие для иностранных студентов, обучающихся по специальностям «Архитектура» и «Строительство». М.: РУДН. 2016. 62 с.

УДК 37.016:84.11(043.3)

Светлана Леонидовна Волкова,
канд. пед. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
svetlanavolkova2008@yandex.ru

Svetlana Leonidovna Volkova,
PhD of Sci.Ped., Associate Professor
(Saint Petersburg State University
of Architecture and Civil Engineering)
svetlanavolkova2008@yandex.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

TENDENCIES OF STUDENTS' COGNITIVE INTEREST DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

Данная статья посвящена основным тенденциям развития познавательного интереса студентов при обучении иностранному языку в техническом вузе. Этот вопрос представляется очень важным, поскольку преподаватели различных образовательных учреждений сталкиваются с характерными чертами восприятия иностранного языка студентами коммуникации. Познавательный интерес является одним из главных факторов оптимизации и интенсификации процесса обучения иностранному языку, поэтому выявление тенденций его развития сегодня особенно актуально. В данном исследовании рассмотрены следующие тенденции: 1) рост познавательного интереса, связанный с изучением специальной литературы на иностранном языке; 2) рост познавательного интереса к изучению разговорного языка; 3) в качестве новой тенденции, наметившейся в последнее время можно отметить интерес к изучению более одного иностранного языка: дополнительно к наиболее распространенному английскому языку, студенты все чаще интересуются немецким, французским и китайским; 4) увеличение часов самостоятельного изучения иностранного языка; 5) привлечение дополнительных ресурсов для углубленного изучения иностранного языка, в том числе с помощью факультативов и сторонних преподавателей; 6) предъявление повышенных требований к преподавателям иностранных языков со стороны студентов технических вузов; 7) повышение роли личности преподавателя в ответ на рост познавательного интереса студентов технических вузов к изучению иностранных языков; 8) увеличение значимости академической мобильности студентов в развитии познавательного интереса студентов к изучению иностранных языков, и как следствие, рост мотивации; 9) улучшение общей успеваемости студента технического вуза.

Ключевые слова: познавательный интерес, обучение иностранным языкам, образовательные технологии, образовательная программа, подготовка студентов, мотивация.

This article is devoted to the main tendencies of development of cognitive interest of students when teaching a foreign language in a technical university. This issue is very important, as teachers of various educational institutions face the characteristic features of the perception of a foreign language by students of communication. Cognitive interest is one of the main factors of optimization and intensification of the learning process in a foreign language, therefore, the identification of trends in its development is especially topical today.

In this study, the following trends are considered: 1) the growth of cognitive interest associated with the study of special literature in a foreign language; 2) the growth of cognitive interest in the study of spoken language; 3) as a new trend that has recently emerged, one can note an

interest in studying more than one foreign language. In addition to the most common English language, students are increasingly interested in German, French and Chinese; 4) increase the hours of independent study of a foreign language; 5) attracting additional resources for in-depth study of a foreign language, including with the help of electives and external teachers; 6) the presentation of increased requirements for teachers of foreign languages from students of technical universities; 7) increasing the role of the teacher's personality in response to the growing cognitive interest of students of technical universities to study foreign languages; 8) increasing the importance of academic mobility of students in the development of cognitive interest of students in the study of foreign languages, and as a consequence, the growth of motivation; 9) improve the overall performance of a student at a technical university.

Keywords: cognitive interest, foreign language teaching, educational technology, educational program, training of students, motivation.

Наша страна с каждым годом все сильнее интегрируется в мировое сообщество, усиливается международная кооперация на всех уровнях – социальном, техническом и культурном. Наблюдается устойчивое повышение интереса к изучению иностранного языка. На этом фоне можно проследить развитие двух ярко выраженных тенденций развития познавательного интереса студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе:

– рост познавательного интереса, связанный с изучением специальной литературы на иностранном языке;

– рост познавательного интереса к изучению разговорного языка.

С одной стороны, владение иностранным языком становится неотъемлемым признаком успешного и образованного специалиста. А с другой стороны, возможность путешествовать по всему миру, которая стала доступна российским гражданам, в том числе и студентам, является дополнительной мотивацией для приобретения навыков разговорного общения, а значит и более свободного владения иностранным языком, в том числе в сфере профессиональной коммуникации.

В качестве новой тенденции, наметившейся в последнее время можно отметить интерес к изучению более одного иностранного языка. Дополнительно к наиболее распространенному английскому языку, студенты все чаще интересуются немецким, французским и китайским.

В современных высших учебных заведениях английский язык включен в большинство программ технического и гуманитарного направления, а изучение дополнительных языков возможно факультативно или по отдельному учебному плану.

Возможности развития тенденции 1: «рост познавательного интереса, связанный с изучением специальной литературы на иностранном языке» достаточно перспективны.

Для технических специальностей характерно изучение специфических терминов на английском языке, а также задания, связанные с переводом технической документации, участие в студенческих научных конференциях и об-

ществах, в том числе, в международных. Кроме того, в последнее время в ведущих технических вузах страны появилась возможность увеличения студенческой мобильности – международных студенческих обменов, обучение по программам получения «двойного диплома» и обучение в аспирантуре одновременно в отечественном и зарубежном университетах.

Перечисленные выше факторы приводят к своеобразному слиянию тенденции 1 и 2, т. е. резко повышается познавательный интерес к чтению специальной литературы и свободному общению на иностранном языке по своей специальности и не только...

После окончания университета многие успешные студенты работают в зарубежных компаниях или в качестве «фрилансеров», что невозможно без свободного владения иностранным языком.

Сильнейшей мотивацией в этом случае является достойная зарплата после окончания университета, о чем современные практичные студенты начинают думать уже с первого курса.

Что чувствует преподаватель в этом случае:

1. Основная масса замотивированных студентов предъявляет повышенные требования к качеству преподавания иностранного языка.

2. Существуют и «немотивированные» студенты.

Уровень подготовки у всех студентов разный, поэтому иногда для того чтобы выполнить учебный план, студентам приходится обращаться к помощи сторонних специалистов.

Безусловно, посторонняя помощь не может заменить самостоятельного изучения английского языка. Однако важно понимать, что для полноценного изучения грамматики и особенностей фонетики любого иностранного языка потребуются длительное время. Студенты вынуждены распределять свои усилия и ресурсы, при этом одновременно следить за успеваемостью в нескольких научных направлениях. Поэтому основная сложность для студента в изучении английского языка заключается в нехватке времени и сил на выполнение работ.

Успех изучения английского языка зависит не только от способностей и наклонностей студента. Немаловажную роль играет и влияние преподавателя. Материал можно изложить сухо и формально, а можно заинтересовать студента и мотивировать его на углубленное изучение. Индивидуальный подход при обучении иностранному языку позволяет изучать данный предмет более осмысленно и в удобном темпе, получить ответы на свои вопросы, больше попрактиковаться в разговорной речи. Занятия с репетитором позволят изучать иностранный язык более осмысленно и в своем темпе, получить ответы на свои вопросы, попрактиковаться в разговорной речи.

Студенты, которые всерьез планируют связать свою жизнь с иностранным языком, большое внимание уделяют самостоятельному изучению английского, как общепринятого универсального языка международного общения. Они стараются завести полезные знакомства с носителями языка для постоянной разговорной практики. Полезными будут и языковые каникулы, например,

поездка на летний период в Америку или любую другую англоязычную страну с целью работы и одновременного обучения.

При обучении иностранному языку в техническом университете особое внимание уделяется изучению профессиональных терминов, изучается подробно деловой вариант иностранного языка.

Особое внимание обращается также на коммуникативные умения и навыки, необходимые обучающимся при подготовке научных публикаций в признанных международных изданиях и выступлениях на международных конференциях [1].

Психологическое развитие обучающихся – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой [2].

В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного обучения студентов к деятельному, развивающему. Это становится актуальным при повышении академической мобильности обучающихся, например, в международных междууниверситетских обменах, обучению в рамках двойных образовательных программ, использованию международных образовательных платформ (на иностранном языке) для повышения качества образовательного процесса. При этом особое значение приобретают не только усвоенные в университете знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов в актах коммуникативной деятельности, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами.

Выводы

Известный афоризм «Сколько языков ты знаешь – столько раз ты человек» подтверждается многочисленными житейскими историями. Только успешный и образованный человек понимает важность изучения английского и уделяет этому должное внимание. Студентам, которые изучают английский, можно посоветовать настроиться на учебный процесс и постараться максимально эффективно использовать время, учитывать свои способности и наклонности, постараться подбирать наиболее подходящий метод изучения иностранного языка, в зависимости от психологического типа своей личности. Например, аудиалы лучше воспринимают информацию на слух, визуалы – глазами, кинестетики – через тактильный опыт и эмоции, а дискретные – через логическое осмысление. Обязательно регулярно практиковаться для достижения значимых результатов.

Литература

1. Волкова С. Л. Познавательный интерес к английскому языку у студентов неязыковых вузов. // Вестник развития науки и образования: научно-образовательный журнал. М.: Наука, 2009. N1. С. 219–225.
2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Ростов. Феникс. 2016. 512 с.

УДК 378

Надежда Николаевна Дарьенкова,
канд.пед.наук, доцент
(Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет)
nadin-dar@yandex.ru

Nadezhda Nikolaevna Darenkova,
PhD in Ed. Sci., Associate Professor
(Nizhny Novgorod State University
of Architecture and Civil Engineering)
nadin-dar@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ЧЕРЕЗ ВНЕАУДИТОРНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

IMPROVEMENT OF MOTIVATION TO STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION THROUGH EXTERNAL AUDITING ACTIVITIES USING THE MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Автор рассматривает возможности стимулирования интереса студентов технического вуза к изучению иностранного языка. В статье выявлены причины низкой мотивации. Определяются цели овладения иностранным языком. Приведены примеры использования внеаудиторных мероприятий (создание мотивированных ситуаций) для повышения и поддержания интереса к изучаемому предмету. Преподаватели-кураторы расширяют и углубляют у студентов знания, умения и навыки владения иностранным языком, используя различные формы внеаудиторной работы с широким применением средств информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, мотивация, иностранные языки, преподаватель-куратор.

The author considers the possibility of stimulating the interest of students of a technical College to learn a foreign language. In the article the causes of low motivation are determined. And the purpose of learning a foreign language are defined. Some examples of the use of extracurricular activities (creation of motivated situations) are given to raise an interest in the subject. Tutors broaden and deepen students' knowledge, abilities and skills knowledge of a foreign language, using various forms of extracurricular work with the wide use of means of information and communication technologies.

Keywords: information and communication technologies, motivation, foreign languages, tutor.

Главной задачей высшей школы в современных условиях информатизации общества является формирование личности бакалавра и магистра, которые должны обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, непрерывно заниматься самообразованием в течение жизни, максимально используя информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для решения всевозможных вопросов. Постоянное расширение международных контактов требует, чтобы они обладали развитой коммуникативной компетенцией. Одним из требований европейской организации FEANI (Европейская

Федерация национальных ассоциаций инженеров) к профессиональным инженерам, претендующим на присвоение звания Euring является свободное владение европейскими языками [1].

В техническом вузе иностранный язык не является базовым предметом. На его изучение в рабочей программе отводится небольшое количество часов, половина которых приходится на самостоятельную работу студентов. Например, по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника (бакалавриат) количество академических часов – 72 за один семестр (всего три семестра), из них 32 часа на контактную работу студентов с преподавателем, и 31 час – на самостоятельную работу студентов. По результатам тестирования первокурсников Нижегородского архитектурно-строительного университета (ННГАСУ) уровень школьных знаний этого предмета зачастую низок по четырем основным аспектам изучения иностранного языка (чтение, письмо, аудирование и разговор). В среднем только у 15 % первокурсников уровень владения иностранным языком A2 (Pre-Intermediate), примерно у 70 % студентов – уровень A1 (Beginner & Elementary), согласно Европейской компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR) [2], знание иностранного языка 15 % студентов – на очень низком уровне.

Отсутствие желания у студентов технического вуза изучать иностранный язык может быть обусловлено рядом причин: не очень четкое понимание студентами цели изучения иностранного языка и вследствие этого – нежелание прилагать усилия, направленные на повышение уровня знаний по данной дисциплине; игнорирование преподавателем индивидуальных особенностей студентов; низкий уровень квалификации преподавателя и т. д.

В связи с этим повышение мотивации к изучению иностранного языка у студентов технического вуза выходит на первый план.

Мотивация к изучению иностранного языка – это импульс для положительных движущих сил в готовности учиться. И внешняя мотивация (внешние условия, социальные мотивы), и внутренняя мотивация (личная заинтересованность студента) способствуют достижению конечной цели изучения иностранного языка – это развитие коммуникативной и межкультурной компетенции [3].

Для повышения мотивации необходимо применение приемов и средств, стимулирующих мыслительную деятельность и эмоционально-волевые силы студентов в их постоянной творческой деятельности [4]. Условием успешной совместной работы преподавателя и студентов является взаимопонимание, высокая требовательность к себе и другим, взаимное уважение.

Успешная работа преподавателя предполагает использование средств информационных и коммуникационных технологий, в том числе образовательных ресурсов сети Интернет: электронные онлайн-словари, энциклопедии, электронные книги, журналы и газеты на иностранных языках, программы-переводчики, поисковые системы в сети Интернет, учебные интернет-

ресурсы для формирования информационных и коммуникационных компетенций студентов. Сетевое взаимодействие студентов и преподавателей осуществляется с помощью электронной почты, SMS-сообщения, социальной сети ВКонтакте, Skype [5]. Компетентный преподаватель, широко использующий в учебно-воспитательном процессе информационные и коммуникационные технологии и формирующий информационные компетенции у студентов, обладает большим авторитетом среди них.

При создании преподавателем условий, в которых изучение иностранного языка в целом приобретает для студентов личностный смысл, обучение оказывает развивающее влияние на личность. В условиях дефицита аудиторных учебных часов возможность использовать внеаудиторные мероприятия имеет большое значение для мотивирования студентов изучать иностранный язык. У преподавателей кафедры иностранных языков ННГАСУ, большая часть которых являются кураторами академических групп, появляется дополнительная возможность для работы со студентами по активному освоению иностранного языка, что не только способствует всестороннему развитию личности, но и помогает расширять и углублять их знания, умения и навыки.

Проводимые преподавателями-кураторами мероприятия по воспитательной работе с первокурсниками, являют собой мотивированные ситуации для изучения и применения знаний и навыков владения иностранным языком (таблица).

Приглашая студентов принять участие в том, или ином мероприятии, преподаватель-куратор предоставляет им точную информацию, объясняет цель мероприятия. Далее студенты становятся равноправными участниками в обсуждении организации и проведения этого мероприятия.

Музыкально-литературная композиция, концерт и тематический музыкальный вечер – это наиболее яркие и эстетически привлекательные формы внеаудиторного мероприятия. Участие студентов в данных мероприятиях носит осознанно-мотивированный характер, поскольку затрагивает их личные интересы в самоутверждении, в достижении значимой для них цели. Они широко используются для повышения у студентов мотивации к изучению иностранных языков, для развития умения и навыков восприятия и воспроизведения иноязычной речи, поскольку молодежь проявляет повышенный интерес к зарубежной эстрадной музыке и проявляет большую активность и инициативу в проведении этих мероприятий.

Ежегодно преподаватели-кураторы предлагают студентам первого курса Общетехнического факультета ННГАСУ принять участие в музыкально-литературной композиции, посвященной Победе советского народа в Великой Отечественной войне.

Внеаудиторные мероприятия (на иностранном языке) с использованием ИКТ

Мероприятия	ИКТ
Беседы (на иностранном языке) о посещении музеев города: музей истории художественных промыслов Нижегородской области, музей «Нижегородская радио-лаборатория», художественный музей	Программные средства Microsoft: MS Word, MS Excel, MS Power Point.
Экскурсия (на иностранном языке) по историческому центру Нижнего Новгорода	Использование ноутбука, проектора, DVD, аудио-магнитофона для презентации проектов, докладов и демонстрации видеофильмов.
Беседа (на иностранном языке) о посещении музея Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета	Поиск информации в сети Интернет, презентация докладов в программе MS Microsoft PowerPoint.
Конкурсы проектов и рефератов по теме «Город Горький и горьковчане в Великой Отечественной войне». Презентация в MS PowerPoint. На иностранном языке	Использование аудио и видеофайлов, электронного переводчика для отработки лексического материала.
Музыкально-литературная композиция (на русском, немецком и английском языках) «Великая Отечественная война»	Использование электронных книг, газет и журналов.
Концерты, посвященные Международному женскому дню, Дню защитника Отечества (на русском, английском, немецком языках)	Использование средств электронной связи для обмена информацией: e-mail, Skype, Вконтакте.
Смотр-конкурс стенгазет, коллажей ко Дню Победы (на иностранных языках)	Сканирование/копирование фото-видео-аудиоматериалов.
Обсуждение (на иностранном языке) результатов викторины «Великий и могучий русский язык» (за чистоту родного языка); игры-викторины, посвященной творчеству А. С. Пушкина	
Обзор художественной литературы немецких и английских писателей и поэтов после участия студентов в Bookcrossing (чтение произведений великих русских поэтов и писателей)	
Музыкальные вечера: «Моя любимая музыка», «Моя любимая музыкальная группа». Информация на иностранном языке	
Обмен впечатлениями о туристических поездках в старинные русские города и села: Б-Болдино, Суздаль, Городец, Муром, Владимир (на иностранном языке)	
Просмотр художественных и документальных фильмов на иностранных языках	

Музыкально-литературная композиция имеет сложный сценарий. В него включен прозаический и поэтический текст на русском, немецком и английском языках; используются архивные записи военных песен и выступлений руководителей страны. Преподаватель-куратор использует групповые и индивидуальные формы работы, тщательно отбирает языковой и речевой материал, развивает у студентов навык аудирования. Совместно со студентами составляется программа мероприятия, распределяются роли ведущего, исполнителей номеров. Под руководством преподавателя студенты осуществляют перевод

иностранного текста и совершенствуют произношение с помощью электронного переводчика (Интернет). Успешная реализация практических целей, предполагающая активизацию знаний, умений и навыков, полученных на занятиях иностранного языка, способствует повышению мотивации к более глубокому изучению иностранного языка (иногда побуждает к изучению других иностранных языков) [6].

Стенгазеты и коллажи, содержащие информацию о героическом подвиге нашего народа в годы Великой Отечественной войны, об участниках войны и тружениках тыла – родственниках студентов, выполняются на иностранных языках.

Конкурсы проектов и рефератов по теме «Город Горький и горьковчане в Великой Отечественной войне» проводятся ежегодно накануне Дня Победы. Победители конкурсов награждаются грамотами и памятными призами. Презентация проектов и рефератов (в MS PowerPoint) на иностранном языке осуществляется перед студентами групп, которые не принимали участия в этом мероприятии с целью заинтересовать их и привлечь к участию в данном мероприятии в будущем.

Активную помощь преподавателям-кураторам в проведении мероприятий по теме «Великая Отечественная война», занимающих особое место в патриотическом воспитании студентов, оказывают преподаватели кафедры истории и сотрудники библиотеки вуза.

Экскурсии по историческому центру Нижнего Новгорода для студентов, как правило, проводятся студентами-нижегородцами, хорошо знающими историю родного города. Подготовительная работа преподавателя предполагает предварительное обсуждение материала со студентами, языковую и страноведческую подготовку. В ходе экскурсии (если это необходимо) преподаватель оказывает помощь студентам в формулировании вопросов и ответов по теме. И студенты-«экскурсоводы», и студенты-«туристы», увлекаясь этой ролевой игрой, стремятся передать-получить информацию, т. е. преодолевают барьер страха перед возможными ошибками.

Эмоциональное воздействие просмотренных *видеофильмов на иностранном языке* усиливает прочность запечатления у студентов страноведческого и языкового материала, стимулирует интерес к иностранному языку и стране изучаемого языка.

С этой же целью проводится *обзор немецкой и английской художественной литературы* после обмена впечатлениями студентов-участников Bookcrossing (чтение произведений великих русских поэтов и писателей). Преподаватель советует прочитать уже знакомые книги иностранных авторов в оригинале, чтобы лучше понять их содержание.

Обмен впечатлениями о туристических поездках в старинные русские города и села: Большое Болдино, Суздаль, Городец, Муром, Владимир осуществляется на иностранном языке во время поездок (неподготовленная речь).

Обсуждение (на иностранном языке) участия студентов в викторине «Великий и могучий русский язык» (за чистоту родного языка) и игре-викторине, посвященной творчеству А. С. Пушкина; посещения музея Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, музеев города также используется преподавателем в целях повышения уровня мотивации студентов в изучении иностранного языка.

Правильная методическая организация всех видов внеурочной деятельности, создание мотивированных ситуаций для изучения и применения знаний и навыков владения иностранным языком, доброжелательные отношения преподавателя и студентов, профессиональная и информационная компетентность преподавателя, широкое использование средств ИКТ, благоприятные условия для гармоничного и свободного развития личности студента – все это повышает уровень мотивации студентов к овладению иностранным языком.

Литература

1. Чучалин А. И. Американская и Болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 84–93.
2. Common European Framework of Reference, CEFR. URL: englex.ru/english-levels-table (дата обращения 13.04.2017).
3. Чувильская Е. А., Молодых-Нагаева Е. Г. Иностранный язык в неязыковом вузе: как мотивировать студента? // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 178. URL: <http://science-education.ru> (дата обращения 13.04.2017).
4. Ожгибесова Н. Ю. Формирование мотивации к изучению делового иностранного языка студентами неязыковых вузов: дис. ... к.п.н.: 13.00.08. Шуя. 2012. 179 с.
5. Кручинина Г. А., Кручинин М. В. Мотивы использования ресурсов сети Интернет при формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов университета // Наука, образование, общество. 2016. № 1(7). С. 124–133.
6. Дарьенкова Н. Н. Стимулирование интереса к изучению иностранного языка в вузе // Материалы 12 Международной научно-методической конференции «Проблемы многоуровневого образования». Н-Новгород. 2007. С. 123–125.

УДК 811.16

*Елена Анатольевна Дугарева,
д-р пед. наук, профессор
(Университет Сиего де Авила им. Максима
Гомеса Баэса, Куба)
lienad@unica.cu*

*Elena Anatolievna Dugareva,
Dr. of Ped. Sci., Professor
(University of Ciego de Avila «Max-
imo Gomez Baez», Cuba)
lienad@unica.cu*

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ В СИЕГО ДЕ АВИЛА

TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE IN CIEGO DE AVILA UNIVERSITY

В статье представлен опыт работы по преподаванию русского языка студентам, обучающимся на специальностях Английский язык и Туризм в университете в Сиего де Авила на Кубе. Несмотря на небольшое количество часов, отведенных этому предмету в учебных планах, применение коммуникативно-ситуативного подхода в обучении позволяет, на базе использования различных речевых контекстов, более быстрое усвоение лексического и грамматического материала. Обучение максимально приближено к естественному общению, речевой материал тесно связан с речевым реализмом избранной студентами профессии. Обращается внимание на использование игровых заданий и их роли в мотивации изучения русского языка.

Ключевые слова: высшее образование, русский язык как иностранный, коммуникативно-ситуативный подход.

In the article is present the experience of the Russian language teaching for the students, studied English Language and Tourism in the Ciego de Avila University in Cuba. Despite of a limited hours of the subject in the academic planes, use of the communicative and situated approach in the teaching permits, on the base of the using of different language's contexts, that the apprehension of the lexical and grammatical material is more fast. The teaching is closing to real communication, the linguistic material related with the communicative reality of the select profession. The attention directed to the using of games test and their role on the motivation for studding Russian.

Keywords: high education, Russian as foreign language, communicative and situated approach.

Начало XXI века отмечено на Кубе большими изменениями в сфере высшего образования. Среди них можно отметить такие меры, как введение новых учебных планов, изменение содержания обучения, включение различных дисциплин, связанных с местными экономическими интересами, использование новых технологий преподавания, внедрение новых эффективных форм контроля знаний студентов и повышение качества полученных знаний.

Настоящее исследование связано с проблемой преподавания русского языка студентам, обучающимся по специальностям Английский язык и Туризм в Университете в Сиего де Авила. Провинция Сиего де Авила расположена в центральной части Кубы и одним из важных аспектов ее экономического развития является укрепление и совершенствование туристического сервиса. На ее

территории находится один из самых известных на Кубе туристических комплексов «Царские сады», расположенный на островах Кайо Коко и Кайо Гиермо. Выпускники гуманитарного и экономического факультета составляют основу профессионального потенциала этого комплекса.

Развитие коммуникативных способностей будущих специалистов является неотъемлемой частью профессиональной подготовки студента, так как общение составляет основу любой деятельности человека. Для работников туристической сферы обслуживания помимо безупречного владения родным языком, необходимо также свободное владение иностранными языками для предоставления качественного обслуживания зарубежным гостям. Канада является одним из основных поставщиков туристов на Кубе, поэтому английский и французский языки входят в учебные планы будущих переводчиков, гидов и менеджеров.

В последние годы, в связи с укреплением взаимоотношений между Кубой и Россией, увеличилось число российских туристов, предпочитающих провести свой отпуск на кубинских пляжах. В связи с этим возникла необходимость в подготовке будущих специалистов туристического бизнеса к общению на русском языке. И хотя одной из первых мер, предпринятых революционным кубинским правительством было введение преподавания русского языка во всех учебных заведениях, в настоящее время русским владеет только поколение 70-х и 80-х годов. Молодежь, которая составляет рабочий потенциал турбизнеса, русским не владеет. Это связано с тем, что после падения социализма в Европе русский язык был исключен из учебных планов школ и университетов.

По просьбе руководителей туристической индустрии в провинции Сиего де Авила и, благодаря изменениям в системе высшего образования, которые сделали возможным включение в учебные планы новых дисциплин, отвечающих местным экономическим интересам, в 2012 году было введено обучение русскому языку на специальностях Английский язык и Туризм. В связи с ростом этого интереса в Университете в Сиего де Авила была открыта кафедра русского языка и культуры, задачей которой было возобновить преподавание русского языка на основе факультативных курсов.

К сожалению, программы рассчитаны на небольшое количество часов. Так, на специальности Туризм русскому языку отводится всего 32 часа, а на специальности Английский язык 192. Имея в виду, что выпускники этих специальностей в основном работают в туристическом комплексе провинции, применяется коммуникативно-ситуативный подход в обучении русскому языку на обеих специальностях, который предоставляет возможность использования различных речевых контекстов для более быстрого усвоения лексического и грамматического материала. Коммуникативным центром является отношение «турист – работник турсервиса». Вокруг этого центра разыгрываются различные речевые ситуации.

Шляхов В. И. [1] отмечает, что цель ситуативной методики сводится к обучению стандартному речевому поведению. Учитывая небольшое количество часов, отведенных в учебных планах русскому языку, эта методика позволяет приблизить студентов к возможным речевым ситуациям в сфере туристического сервиса и закрепить минимально-необходимую для этого лексику. Обучение максимально приближено к естественному общению, речевой материал тесно связан с речевым реализмом и грамматический материал дается в согласии с коммуникативной необходимостью.

По мнению Жарковой Т. Л., «ситуация – единица высшего порядка в организации учебного материала [...]. Она должна быть моделью общения, а речевые единицы, входящие в нее, должны быть представлены во множестве вариантов» [2, с. 37].

Перечень тем и ситуаций определяется сферой профессиональной деятельности: регистрация в отеле, ресторан, бар, обмен валюты, магазин, туристическое бюро и др. Для работы по этим темам были разработаны различные речевые ситуации, максимально приближенные к настоящим. Жаркова Т. Л. [2] называет их коммуникативными блоками и считает, что они определяют мотивированность и целенаправленность речевой ситуации.

Вот пример одной из таких тем: заезд туристов, регистрация и распределение их по номерам. Для этой темы отбирается лексический материал, который согласуется с элементами грамматики. Приведенный ниже коммуникативный блок гарантирует средства для множества вариантов ситуаций.

Здравствуйте. Мое имя Хорхе. Я рад приветствовать вас в нашем отеле.

Пожалуйста, приготовьте ваши паспорта.

На каком этаже есть свободные номера?

Есть свободные номера на третьем и пятом этажах. Какой этаж вы желаете?

Есть свободные номера с видом на море?

Есть номера с видом на море и с видом на природу.

В отеле имеется также бассейн с морской водой.

А что еще есть в отеле?

На первом этаже магазин, где вы можете купить сувениры и товары первой необходимости.

Дискотека тоже на первом этаже.

Ресторан и бары на втором этаже.

Рядом с бассейном спортивные площадки.

У вас есть еще вопросы?

Начинаем регистрацию.

Этот материал представляет собой речевые образцы, которые тщательно отрабатываются на занятиях: произношение, понимание говорящего, грамматические конструкции (почему так, а не иначе). В речевом материале пред-

ставлены простые и сложные высказывания как в грамматическом, так и в лексическом плане. После ознакомления с различными вариантами речевых единиц, студенты сами составляют диалоги, разыгрывая различные возможные ситуации и драматизируют их. В каждой теме есть несколько коммуникативных блоков, что позволяет лучше подготовить студентов для их будущей работы.

Широко используются на занятиях игровые коммуникативные задания. Они способствуют формированию и развитию лексических, грамматических, фонетических и речевых навыков и умений. Все уровни языка тесно связаны между собой: лексика гарантирует связь и соотношение с реальной действительностью избранной профессии, грамматика предлагает организующую схему, фонетика определяет звуковое оформление. Эта связь предопределяет формирование языковых навыков. Вот несколько примеров этого типа заданий: разыгрывание диалогов по заданной модели, составление и разыгрывание диалогов по описанной ситуации и предложенному сценарию, восстановление текста с пропущенными словами, составление текста с использованием предложенных слов и выражений, составление текстов по заданной теме.

Очень мотивируют студентов задания конкурсного характера, где сами студенты подводят итоги и выбирают победителей. Это могут быть слова приветствия для новоприбывшей группы туристов, описание отеля, составление меню, экскурсионная программа по городу и пр. Для выполнения этих заданий студенты используют не только материал, который предоставил им преподаватель на занятиях, но и дополняют его новой лексикой, новыми конструкциями. Ведь это конкурс и каждый стремится быть победителем. Так стимулируется стремление к самообучению, которое пригодится им в их будущей работе.

Вот содержание одного меню, подготовленного студентом.

МЕНЮ КУБИНСКОЙ КУХНИ

Завтрак

Кофе черный без сахара.

Кофе черный с сахаром.

Кофе с молоком.

Бутерброд с сыром.

Бутерброд с ветчиной.

Бутерброд с ветчиной и сыром.

Бутерброд со сливочным маслом.

Яичница-глазунья из трех яиц.

Яичница с сыром.

Яичница с ветчиной.

Яичница с сыром и ветчиной.

Яичница с луком.

Свежие фрукты: ананасы, апельсины, бананы, манго.

Соки из свежих фруктов: ананасовый, апельсиновый.

В заключение важно отметить, что использование коммуникативно-ситуативного подхода в обучении русскому языку позволяет в сравнительно короткий срок подготовить студентов к участию в различных речевых ситуациях, доступных им в плане изученного лексического материала. Важно и то, что студенты чувствуют необходимость в самостоятельном дальнейшем совершенствовании русского языка как необходимого инструмента в своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Шляхов В. И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы... // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.

2. Жаркова Т. Л. Что такое интенсивный курс русского речевого поведения // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. - 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.

УДК 372.881

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

Galina Aleksandrovna Zadonskaya
PhD in Philol. Sci., Associate Professor
(Saint Petersburg State University
of Architecture and Civil Engineering)
gzadonskaia@yandex.ru

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА СПБГАСУ

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF THE DEPARTMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE, SPBGASU

Статья анализирует динамику развития научно-методических исследований кафедры русского языка СПБГАСУ, ее корреляцию с поисками описания системы русского языка для его эффективного усвоения иностранными студентами; указывает на расширение поля исследований в связи с изменениями контингента учащихся; определяет связь научно-методической работы с новыми образовательными стандартами и сменой научной парадигмы в лингвистике; подчеркивает практическую значимость научных исследований, направленную на формирование языковой поликультурной профессиональной личности студента СПБГАСУ.

Ключевые слова: научно-методические исследования, динамика развития, русский язык как иностранный, формирование языковой поликультурной профессиональной личности.

The article analyzes the dynamics of the development of scientific and methodological research of the Russian Language Department of SPbGASU, its correlation with the search for a description of the Russian language system for its effective assimilation by foreign students; indicates the expansion of the field of research in connection with changes in the enrollment of students; determines the relationship of scientific and methodological work with new educational standards and the replacement of the scientific paradigm in linguistics; emphasizes the practical importance of scientific research aimed at the formation of a language multicultural professional personality student SPbGASU.

Keywords: scientific and methodical research, dynamics of development, Russian as a foreign language, formation of a language multicultural professional personality.

Научно-методическая деятельность кафедры русского языка начинается с момента ее возникновения как секции русского языка при кафедре иностранных языков в 1946 году с появлением первых иностранных учащихся из Монголии, Венгрии, Румынии. В 50-ые годы за счет граждан КНР количество иностранных учащихся СПБГАСУ (ЛИСИ) увеличивается до 100, и с 1955 года кафедра русского языка начинает свое самостоятельное существование.

В этот период отечественной лингвистикой еще только разрабатывается коммуникативно-функциональная стратегия преподавания русского языка как

иностранного и в своей методической работе кафедра использует общие принципы и формы преподавания иностранных языков.

Задачи кафедры, как и ее научно-методические интересы, определялись необходимостью обучения иностранных учащихся коммуникативным навыкам во всех видах речевой деятельности, при этом доминирующее положение занимала профессиональная сфера общения. Кроме того, Санкт-Петербург – Ленинград – город уникальной истории и архитектуры – позволял и обязывал знакомить учащихся в аспекте страноведения с культурой и историей нашей страны. В поле внимания преподавания оставалась и русская литература; она всегда рассматривается не только как часть культуры, но и как необходимая составляющая знания русского языка, которое, по мнению академика Л. В. Щербы, определяется в том числе «километрами» прочитанных книг.

Период с 1955 по 70-ые годы характеризуется в лингво-методике поисками новых подходов в описании русского языка для оптимизации его усвоения иностранными учащимися. Особое внимание было обращено на функционирование языковых единиц всех уровней в их стилистически дифференцированном речевом проявлении.

Кафедра русского языка ЛИСИ приступает к разработке темы «Научный стиль речи», предыдущие исследования которого носили лишь общий характер; необходимо было выявить специфику лексико-грамматических явлений, проявляющихся в дисциплинах конкретной профессиональной области. Практические результаты обобщались в статьях, обсуждались на ежегодных научных конференциях, в том числе в ЛИСИ, и, безусловно, имели практическое значение, так как ложились в основу издаваемых методических пособий по развитию всех видов речевой деятельности на материале языка строительных и архитектурных специальностей.

Расширение круга научных и методических исследований кафедры определялось в известной степени и изменениями контингента студентов, обучающихся в СПБГАСУ.

Так, с 1970 года в течение более чем 20 лет на кафедре ежегодно проводились летние двухмесячные курсы русского языка для студентов-переводчиков и других граждан Финляндии, что потребовало создания методических пособий для проведения экскурсий по Петербургу и пригородам, музеям; разработки динамично развивающихся программ, отвечающих конкретным интересам слушателей. Более глубоким исследованиям в области сопоставительной грамматики, фонетики и других уровней языка объясняется также поступление на заочную форму обучения студентов-строителей из Болгарии, для которых русский язык также стал языком профессионального и межкультурного общения, поскольку их работа проходила на территории Российской Федерации.

Высокий уровень и практическая эффективность научно-методических исследований обеспечивались и квалификацией преподавателей, большинство

которых – выпускники филологического факультета ЛГУ (СПбГУ) со специализацией русский язык как иностранный, и работой в университетах таких стран, как Франция, Финляндия, Италия, Монголия, Индия, Куба, Югославия, Чехословакия. В течение десяти лет на кафедре было защищено 6 кандидатских диссертаций, что явилось результатом глубокого изучения актуальных лингвистических и методических проблем преподавания русского языка как иностранного в нефилологических вузах.

После 1990 года по программе дополнительного образования при кафедре было создано Подготовительное отделение для иностранных граждан с нулевым знанием русского языка, что стало основанием для изучения и поиска эффективных способов презентации языкового материала при обучении грамматике и всем видам речевой деятельности этой категории учащихся.

Динамичные изменения современного русского языка, иные условия его существования в интернет-пространстве, уменьшение часов на преподавание литературы и языка в школьных программах, снижение контроля со стороны государства и другие причины привели к падению общей речевой культуры носителей русского языка. Известный лингвист М. Кронгауз определил ситуацию названием своей книги «Русский язык на грани нервного срыва» [1].

Такое состояние языка, а также введение в 2000 году нового образовательного стандарта определили необходимость совершенствования коммуникативной, культурной, профессионально-речевой компетенций русскоговорящих студентов. Кафедра включилась в исследования, необходимые для составления программ по новому курсу – «русский язык и культура речи» в технических вузах, а также в создание для него научно-методического комплекса, который должен был способствовать формированию языковой и речевой профессиональной личности строителя, архитектора, выпускника нашего университета.

Таким образом, сложилось два основных направления в научно-исследовательской работе кафедры, что соответствует ее задачам и читаемым на ней дисциплинам: теоретические и методические проблемы преподавания русского языка как иностранного и русский язык и культура речи в техническом вузе. Основными целями исследований являются:

- формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции учащихся, обеспечивающей логическую связь с изучением других профессионально ориентированных дисциплин;
- формирование и развитие навыков нормативного использования русского языка в его функциональных разновидностях;
- повышение общей речевой культуры будущих специалистов, необходимой для решения задач в разных сферах общения.

О конкретных результатах исследований только за последние годы свидетельствуют следующие факты:

1. Создан систематизированный корпус лингвистических особенностей текстов разного стилистового функционирования, отражающий состояние современного русского языка; выявлены текстовые потенциалы, способствующие формированию языковых и речевых компетенций студентов СПбГАСУ.

2. Определены базовые языковые и речевые компетенции по дисциплинам «русский язык как иностранный» и «русский язык и культура речи» для студентов СПбГАСУ. На их основе составлены тематические планы по указанным курсам, учитывающие современные интерактивные формы работы с использованием интернет-ресурсов и дистанционных форм обучения (программа MOODLE).

3. Разработаны комплексы оценочных средств, обеспечивающих поэтапный контроль знаний студентов по всем разделам дисциплин кафедры.

4. По результатам научно-методических исследований и участия в международных конференциях симпозиумах, конгрессах работающими в настоящее время преподавателями кафедры опубликовано более 300 статей и учебно-методических пособий.

Смена научной парадигмы в лингвистике, понимание когнитивно-коммуникативного значения текста и дискурса в дальнейшем изучении языковых явлений всех уровней определили проблематику научно-исследовательской работы кафедры на ближайшие годы.

Сочетание традиций и инноваций в этом процессе заключается в том, что в центре внимания остается студент-архитектор, строитель, а задачей – повышение уровня образовательной среды для формирования поликультурной языковой профессиональной личности, решающей любые коммуникативные задачи, способной к саморазвитию и самосовершенствованию.

Литература

1. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур. 2008.

УДК : 372.881161.1

Наталья Григорьевна Карапетыан,
доцент
Наталья Михайлова Черненко,
доцент
(Российский университет дружбы народов)
tafa2005@yandex.ru,
nataly-chernenk@yandex.ru

Natalia Grigorievna Karapetyan,
Associate Professor
Natalia Mikhailovna Chernenko,
Associate Professor
(Peoples' Friendship University of Russia)
tafa2005@yandex.ru,
nataly-chernenk@yandex.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТРОИТЕЛЬСТВО И АРХИТЕКТУРА)

THE RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION SPHERE (SPECIALTIES CONSTRUCTION AND ARCHITECTURE)

В статье изложены основные принципы организации работы по обучению иностранных студентов специальностей «Архитектура» и «Строительство» профессиональному общению на русском языке. Рассматриваются лингвометодические проблемы обучения будущих специалистов профессиональному диалогическому и дискуссионному общению на русском языке. Фрагментарно представлены материалы учебных пособий, изданных на кафедре русского языка инженерной академии РУДН. Предлагаемая система занятий основана на специально ориентированных текстах, отработке коммуникативно-смысловых блоков, характерных для диалога-обсуждения и дискуссии, четкой структуре языковых и коммуникативных заданий, которые дают возможность реализовать стратегии и тактики речевого взаимодействия в ходе профессионального общения.

Ключевые слова: русский как иностранный, коммуникативность, коммуникативная компетенция, публичная дискуссия, дискуссионное общение, ролевая игра.

The following article describes fundamental principles of teaching foreign students specialized in architecture and construction professional communication in the Russian language. The text analyses lingo-methodical issues of teaching future specialists professional conversational and deliberation communication. The article includes fragments of reference books published by Russian Language Department of RUDN's Engineering Academy. The proposed teaching system is based on specially-oriented texts, it deals with meaningful-communicative blocks which comprise conversational discussion, it encompasses explicit language and communicative tasks which provide opportunities for fulfilment of strategies and tactics of speech collaboration during professional communication.

Keywords: Russian as a foreign language, communication, communicative competence, public discussion, deliberation communication, role-playing game.

Результат обучения иностранных студентов русскому языку в техническом вузе в значительной степени определяется тем, насколько они могут использовать язык в процессе овладения специальностью и в будущей профессиональной деятельности. Среди общекультурных компетенций студентов-нефилологов, особое внимание уделяется навыкам профессионального общения в форме диалога, полилога, беседы и публичной дискуссии [1].

Достижение будущими инженерами-строителями и архитекторами в процессе подготовки в вузе профессионально востребованного уровня владения русским языком позволит им не только успешно пройти производственную практику, но и в будущем сотрудничать с российскими фирмами: вести деловые переговоры и беседы, участвовать в международных проектах, дискуссиях, совещаниях, конференциях. Этим определяется актуальность обучения студентов-иностранцев профессиональной коммуникации на русском языке и, в частности, формирование и развитие навыков диалогического и дискуссионного общения.

На кафедре русского языка инженерной академии РУДН (Российский университет дружбы народов) уже полвека разрабатывается и совершенствуется методика обучения языку специальности, основоположником которой является профессор Мотина Е. И. За эти годы преподавателями кафедры создана научно обоснованная теория изучения языка специальности в вузе, разработана методическая концепция и программы обучения научному стилю речи - базовый курс, реферирование, дискуссия, изданы учебные пособия по русскому языку для естественных и технических специальностей.

На первом и втором курсах ведется обучение различным видам чтения, письменной речи, аудированию, а затем приоритетным становится обучение реферированию текстов научно-популярных статей. Для этих целей созданы учебные материалы для разных инженерных специальностей, в том числе для строителей и архитекторов. Студенты также овладевают навыками составления устного и письменного высказывания в рамках учебных и профессиональных тем, готовятся участвовать в беседах. Обучение монологической и диалогической речи, связанной со специальностью, начинается на начальном этапе, а на старших курсах это становится одно из важнейших коммуникативных задач преподавания. Эффективному усвоению данного курса способствует параллельное изучение иностранными студентами риторики и культуры речи [2].

Однако на продвинутом этапе обучения иностранных студентов оставался недостаточно сформированным уровень профессионально-коммуникативного компонента готовности будущих инженеров к иноязычному общению в профессиональной деятельности. Это потребовало разработки нового аспекта, целью которого является усовершенствование и организация речевой деятельности языковыми средствами и способами, которые обеспечивают собственно-профессиональную коммуникацию.

Прежде всего, были проанализированы основные аспекты профессионального общения специалистов инженерно-строительного профиля, что позволило определить наиболее употребительные из них: диалог, диалог-беседа, полилог-обсуждение и дискуссия. Изучение лингвометодических проблем, возникающих при формировании навыков и умений участия иностранных студентов в этих формах профессионально-речевого общения, а также разработка учебно-методических материалов стала актуальной для

практики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе.

Новый аспект обучения, включает УМК и рабочую программу, а также учебные пособия и компьютерный курс «Русский язык в профессиональной деятельности», направленные на поэтапное формирование умений, необходимых для эффективной деятельности в сфере профессиональной иноязычной интеракции. Анализ основных аспектов профессионального общения специалистов инженерно-технического профиля позволил определить, что наиболее употребительными для них являются диалог, беседа, сообщение по теме, полилог-обсуждение и дискуссия.

Таким образом, для студентов инженерно-строительных и архитектурных специальностей созданы пособия по обучению профессиональному дискуссионному общению, которые готовят иностранных учащихся старших курсов к участию в дискуссии на русском языке [6; 7; 8].

В основе учебного курса русского языка для специальных целей, созданного на кафедре, традиционно в качестве теоретической основы описания языкового компонента использована концепция коммуникативной грамматики, центральное место в которой занимают говорящая личность и текст как результат ее речемыслительной деятельности. Обучение основам профессионального общения также ведется на основе профессионально-ориентированных текстов, которые дают возможность получения исчерпывающей информации по теме и отработки языковых конструкций, необходимых для участия в общении.

Мы считаем, что эти тексты должны быть интересными для учащихся, соответствовать уровню их языковой и теоретической подготовки и быть полезными с точки зрения возможности использования данного материала в дальнейшей учебной работе. Наряду с познавательной и общеобразовательной ценностью такой текстовый материал не только выступает как источник информации, но и содержит полемические высказывания по данной проблеме с элементами сравнения, рассуждения, обоснования определенной точки зрения. Требования информативности, актуальности и полемичности соответствуют научно-популярным текстам, вызывающие большую заинтересованность студентов и побуждающие к активной коммуникативной деятельности в сфере специальности. В текстах этого жанра научные факты изложены простым, доступным для понимания языком и сопровождаются комментариями и пояснениями. Такая форма в пособиях используются научно-популярные тексты разных жанров: проблемная статья, доклад, интервью с ученым, информационное сообщение, текст выступления на конференции. Некоторые публикации представляют собой смешанные жанры. Примером текстов, на основе которых эффективно происходит обучение профессиональному диалогу-обсуждению, могут служить тексты учебного пособия «Русский язык в профессиональной деятельности. Учебно-методическое пособие для ино-

странных студентов, обучающихся по специальности «Архитектура» и «Строительство» [6]. Это полемические статьи из периодической печати и других источников, посвященные актуальным проблемам архитектуры и градостроительства. Вот некоторые из них: «Новая жизнь старых городов» (статья известного архитектора В. Л. Глазычева «Каким должен быть город будущего?») (полемическая статья В. Л. Махнач, и С. Н. Марочкина, в которой высказываются разные точки зрения на перспективное развитие города); «Будущее больших городов» (фрагмент выступления архитектора В. Л. Глазычева на международном экономическом форуме); заметки и сообщения, в которых приводятся различные мнения: «Население планеты стремится в города», «Жить в мегаполисе или в провинции: результаты опроса», «Проклятие мегаполиса», «Конец эпохи мегаполисов», «Вокруг мегаполисов построить города-спутники».

Особенно эффективной представляется работа по текстам статей-интервью: «О проблемах строительства в историческом городе» (фрагмент беседы корреспондента «Новой газеты» О. Левичевой с архитектором М. Филипповым) и диалог-интервью журналиста с членом-корреспондентом Российской академии архитектурных и строительных наук, директором архитектурного бюро «Остоженка» А. А. Скоканом, а также информациям кадровых агентств о профессиях строителя и архитектора и требованиям к этим специалистам. Анализ подобных текстов позволяет отметить в них наличие, кроме содержательной информации, также категории оценочной, которая может присутствовать в виде авторского мнения. Отдельные элементы описания строятся по следующему принципу: авторы часто прибегают к постановке проблемных вопросов, после которых следует ответ, представленный в виде разъяснения, а иногда рассуждения на научную тему. Ответ может быть дан сразу, а потом приводится обоснование этого ответа часто с элементами доказательства).

По нашему мнению, именно такие тексты могут и должны быть использованы как «исходный» материал для обучения профессиональному общению, ведь профессиональный диалог-обсуждение, как самостоятельная функционально-стилевая разновидность устной речи отличается от разговорного (бытового) диалога текстовой организацией материала, информативностью, аргументированностью собственных суждений. Отсюда и различия в языковой форме выражения: владение специальной лексикой, синтаксическими конструкциями, клише, используемыми исключительно в официальной обстановке общения специалистов.

Профессионально-ориентированные тексты являются для учащихся не только источником информации, образцом жанровой формы, но и базой для первого предъявления (наблюдения) актуального лексико-грамматического материала. В них выражаются разные взгляды на одну и ту же проблему, что дает материал для последующей организации собственных реплик или выска-

званий. Работа с текстовым материалом предваряется предтекстовыми заданиями, которые определяют границы темы. Работа над ними дает возможность отработать лексические единицы и конструкции, необходимые для участия в диалоге или беседе специалистов. Основной целью предтекстовой работы является также овладение учащимися важнейшими коммуникативно-смысловыми блоками, характерными для диалога, полилога или дискуссии. Языковой материал заложен в типовом тексте-диалоге, что позволяет продуктивно работать над совершенствованием умений монологического сообщения и реплик диалога. Опираясь на сформированные и накопленные ранее навыки в области диалогической речи отрабатываются умения: выразить согласие/несогласие, изложить и аргументировать свою точку зрения, привлечь внимание собеседника к той или иной стороне обсуждаемой проблемы и т. д.

С этой целью студентам предлагаются такие задания, как: запросить разными способами информации, которую нужно получить от собеседника; дать краткие и развернутые ответы на поставленные вопросы; выяснить точку зрения собеседника и выразить свое мнение по данному вопросу; выразить свое мнение по поводу некоторых положений, затронутых в интервью (диалоге, беседе); аргументировать свою точку зрения по какому-то вопросу; подтвердить или опровергнуть мнение собеседника; восполнить недостающие реплики в диалоге и др.

Интересным этапом может быть работа на базе двух-трех текстов, объединенных одной темой, но выражающих разные точки зрения на эту проблему. Этот этап предусматривает формирование у учащихся навыка ориентации в проблеме (теме), умение вычленять из предложенных текстов нужную информацию, логически выстраивать отобранный материал в плане выбора или определения точки зрения и построения своего высказывания. Необходимо отметить, что подобного рода работа ведется параллельно с обучением оценочному реферату-обзору, поскольку опирается на сходные процессы умственной деятельности учащихся: анализ, вычленение актуальной информации, сопоставление точек зрения с целью поиска дискуссионного компонента, оформление результатов в форме текста определенного типа. Организация диалога – обсуждение вопроса по нескольким текстам, чаще с противоположными взглядами на поставленную проблему, дает возможность проведения широкого полилога.

Большое внимание в процессе обучения профессиональному общению уделяется дискуссии. Опыт работы в рамках этого аспекта подтверждает, что «функциональные возможности дискуссии как формы диалогического общения ещё более многообразны: она выступает не только как инструмент познания (в том числе и поиска новых знаний и принятия решений), но и как важнейшее средство развития речевых и интеллектуальных способностей личности» [3 с. 41]. В учебной программе кафедры на обучение профессиональному общению выделяется 144 учебных часа, включая самостоятельную работу.

Обучение учебно-профессиональному общению связано с развитием способностей студентов к самостоятельной познавательной деятельности. В этой связи достаточно времени уделяется самостоятельной работе учащихся. Учебный комплекс рассчитан как на занятия с преподавателем, так и на самостоятельную (домашнюю) работу. Одной из задач, которые стоят перед учащимися, является развитие умения работы со справочной литературой, поиск информации по заданной теме в интернет-ресурсах.

Особое место в пособиях отводится текстам, которые представляют собой фрагменты текстов дискуссий, по которым можно проанализировать речевое поведение ее участников. Предлагаемые типовые тексты (примеры дискуссии) «одновременно служат: а) образцом данной жанровой формы; б) источником актуальной информации, могущей вызвать неоднозначное отношение у самих студентов — участников дискуссии; в) базой для наблюдения и осмысления лексико-грамматического материала, обслуживающего жанр дискуссионного общения» [3, с. 10]. Так, в пособии представлен фрагмент текста дискуссии о проблеме строительства в старом городе. В ходе этой дискуссии обсуждались проблемы современной архитектуры, ее роли в сохранении исторического облика города. Студенты легко усваивают имеющиеся в типовом тексте-дискуссии характерные коммуникативно-смысловые блоки, закрепляют в ходе выполнения речевых заданий.

Коммуникативно-смысловые единицы как наиболее часто употребляемые языковые структуры, обслуживающие каждый коммуникативно-смысловой блок, представлены в таблицах. Система упражнений пособия нацелена на введение, объяснение и закрепление представленного в таблицах языкового материала. Это дают возможность успешно справляться с коммуникативными заданиями, направленными на формирование и развитие иноязычных дискуссионных навыков и умений.

Итогом занятий по каждой теме является подготовка реальной дискуссии и проведение ее в виде ролевой игры. Интересной формой работы представляются также проекты по темам, предложенным в пособии. Это групповая работа предполагает самостоятельный подбор информации и ее обработку, подготовку оригинального текста и презентации с последующим представлением.

Опыт последних лет показывает, что разработанная на кафедре русского языка инженерной академии РУДН и представленная в пособиях система занятий повышает уровень сформированности профессионально-коммуникативных компонентов готовности будущих инженеров строительных специальностей к общению в профессиональной деятельности. Тем не менее, она рассматривается нами лишь как один из возможных путей интенсификации процесса обучения профессиональному общению на русском языке.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение. / Т. А. Иванова и др. СПб.: Златоуст. 1999.
2. Будильцева М. Б., Варламова И. Ю., Пугачев И. А. Риторика и культура речи. Практический курс для иностранцев. М.: РУДН. 2015. 206 с.
3. Клобукова Л. П. Научная дискуссия как акт коммуникации (лингвометодический аспект) // Язык, сознание, коммуникация. Выпуск 3. Филология. М.: 1998.
4. Изаренков Д. И. Основания полемического общения: проблемные ситуации, категорические суждения, афоризмы // Вестник МАПРЯЛ № 46-47. 2005. с. 5.
5. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. – 2-е изд., испр. М.: Рус. яз. 1986. 160 с.
6. Карапетян Н. Г., Черненко Н. М. Русский язык в профессиональной деятельности: учеб.-метод. пособие для иностранных студентов, обучающихся по специальностям «Архитектура» и «Строительство». М.: РУДН. 2016. 62 с.
7. Карапетян Н. Г., Черненко Н. М. Готовимся участвовать в дискуссии на русском языке. Обучение профессиональному дискуссионному общению. Для иностранных студентов старших курсов нефилологических специальностей. М.: РУДН, 2014. 53 с.
8. Карапетян Н. Г., Черненко Н. М. Обучение дискуссионному общению. Учебные задания по русскому языку. Для иностранных студентов старших курсов и аспирантов специальности «Архитектура» и «Строительство». М.: РУДН. 2010. 60 с.

УДК 378.14+502:81

Ольга Николаевна Корнева,
канд. пед. наук, доцент
(Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет)
korola@inbox.ru

Olga Nikolaevna Korneva,
PhD in Ed. Sci., Associate Professor
(N.Novgorod State University
of Architecture and Civil Engineering)
korola@inbox.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ECOLOGICAL UPBRINGING IN THE FOREIGN LANGUAGE COURSE AT TECHNICAL UNIVERSITY

В статье представлены направления экологизации процесса обучения иностранному языку студентов инженерно-строительном вузе. Обоснованы необходимость и возможность организации учебно-воспитательного процесса так, чтобы он способствовал формированию экологически воспитанного специалиста.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологичный, устойчивое развитие, глобальный экологический кризис, культура личности.

The article presents the way of raising of ecological awareness aimed at formation of ecological upbringing among students of Civil Engineering University. The author argues the necessity and the possibility of establishing a model of the educational process which would facilitate the formation of environmentally upbringing specialist.

Keywords: ecological upbringing, environmentally friendly, sustainable development, global environmental crisis, culture of the person.

В современных условиях человечество оказывается перед альтернативой: углубление глобального экологического кризиса или поиск нового мировоззрения и установок деятельности людей. Глобальный экологический кризис наших дней – это отражение глубинного кризиса культуры, охватывающего весь комплекс взаимодействия людей друг с другом, с обществом и природой. Выход из кризиса видится в освоении новых ценностных отношений, позволяющих преодолеть отчуждение человека от природы, выработать экологическое мировоззрение, осознать экологические императивы взаимодействия общества и природы. Необходима смена ведущих установок, определяющих характер приоритетов в развитии человеческой деятельности. В наши дни наблюдается постепенный переход от установок на неограниченный прогресс, беспредельный экономический рост к представлениям о пределах роста, гармонизации экономической экспансии и экологических лимитов, переход от доминирования отношений господства, конкуренции, противостояния к идеалам сотрудничества, кооперации, сосуществования (А. А. Вербицкий, Е. А. Когай). Все больше ученых и политиков склоняются к философии устойчивого развития, основным принципом которого является гармонизация взаимоотношений человека и биосферы. Все эти тенденции и ориентации

в изменении познавательной и деятельностной установок в современном обществе должны быть поддержаны и развиты новой системой экологического воспитания, в основе которого лежит развитие экологической культуры личности и формирование экологических ценностей. Особое значение, на наш взгляд, имеет процесс повышения экологической культуры в период обучения в высшей школе, в том числе в технических вузах. Именно им принадлежит особая роль в сфере корректировки сознания и ценностей студентов, так как в высших учебных заведениях получают образование будущие специалисты, которым предстоит принимать ответственные решения. Экологическая безопасность во всех видах профессиональной деятельности провозглашается в наши дни как основа устойчивого развития общества. В связи с этим развитие экологической культуры личности, формирование экологических ценностей приобретает нормативно-ценностный статус, а высокая экологическая культура должна стать важным квалификационным критерием любого дипломированного специалиста. Несомненно, что повышение качества профессионального образования зависит от развития экологической культуры, существует и обратная зависимость, и высшее образование создает фундамент для повышения экологической культуры личности.

Существенный потенциал в этом процессе имеет дисциплина «Иностранный язык». С целью экологизации в учебный процесс инженерно-строительного вуза был введен интегративный курс иностранного языка «Экология для устойчивого развития» («*Ecology for sustainable development*»). Для реализации данного курса разработано учебное пособие для студентов строительных специальностей, которое содержит текстовый материал по экологической тематике («*Population and the Environment*», «*Water Pollution*», «*Traffic and Air Pollution*» и др.). В результате изучения каждого из разделов студенты осваивают основную лексику по одной из экологических тем, что позволяет реализовать одну из целей изучения иностранного языка – знакомство с «миром слова», а также способствует формированию экологических ценностей студентов будущих инженеров-строителей. Понятие «мир слова» предполагает проведение анализа студентами под руководством преподавателя содержательного компонента слова, его культурного аспекта. На практическом занятии в ходе работы над словом происходит его сопоставление с аналогичным в русском языке, при отсутствии такого подбираются синонимы. В языке можно найти массу примеров, отражающих актуальные проблемы жизни общества. Например, прилагательное *environmentally-friendly*, которое очень четко характеризует позицию британцев в вопросе охраны окружающей среды. *Environmentally-friendly*, прямое значение – «дружелюбный по отношению к природе, окружающему миру». Слово состоит из двух частей: *environment* (существительное) – «окружающий мир» и *friendly* (прилагательное) от *friend* (существительное) – «друг». В Великобритании совершенно привычным становится обращать внимание при покупке на наличие значка, говорящего о том, что товар – *environmentally-friendly*, т. е. экологически чистый,

с одной стороны, не причиняющий вреда окружающей среде, с другой стороны, полезный для покупателя. Потребность жить *environmentally-friendly* распространяется на все сферы человеческой жизни (промышленность, образование, здравоохранение и др.). Знакомство с подобными рода языковыми явлениями позволяет студентам получить представление о стране изучаемого языка и имеет непосредственное отношение к теме экологического образования. Таким образом, реализация данного курса способствует усилению мотивации студентов на активную экологическую позицию, выбору экологических ценностей в качестве приоритетных жизненных ценностей, осмыслению экологических норм поведения будущими инженерами-строителями.

Другим средством экологического воспитания будущих инженеров-строителей является реализация элективного курса иностранного языка «Экологические проблемы Нижегородского региона», который вводит будущих строителей в проблемное поле экологической ситуации Нижегородской области – места их проживания и обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Данный курс представляется актуальным, так как ставит целью не только знакомство с региональными экологическими проблемами, но и их осмысление, способы их решения и воспитание ответственности за свои действия по отношению к природе в будущей профессиональной деятельности. Воспитание уважения к родному краю, формирование умения ценить природные богатства региона являются важными условиями становления экологической грамотности студентов. Следует прививать любовь не к природе вообще, поскольку это слишком общее понятие, а к месту своего проживания, к месту своей будущей профессиональной деятельности. В содержание курса входит изучение следующих проблем: загрязнение воздуха, утилизация твердых бытовых отходов, загрязнение бассейна р. Волги, защита зеленых насаждений г. Н. Новгорода и т. д.

Важно, чтобы получаемые знания лично переживались, чтобы студенты испытывали потребность поступать природосообразно, ощущали и переживали свой вклад и степень участия или неучастия в решении актуальных экологических задач. При изучении данного курса проводятся экологические деловые игры («Необитаемый остров», «Бытовые отходы», «Город» и др.), ролевые игры («Судебный процесс», «Эко-ТВ»), дискуссии, которые позволяют смоделировать реальную проблемную ситуацию и попытаться найти экологически обоснованное решение. Воспитание уважения к родному краю, формирование умения ценить природные богатства региона являются важными условиями становления экологических ценностей студентов. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» в образовательном процессе вуза выступает как средство познания картины мира, приобщения к культурным и экологическим ценностям.

Литература

1. Николина В. В. Экология и культура: воспитание у учащихся ценностей экологической культуры в городской среде : учеб. пособие / В. В. Николина, Г. П. Шалфицкая. Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2002. 71 с. (Экологическое образование / М-во образования Рос. Федерации. Нижегород. гос. пед. ун-т [и др.]).
2. Корнева О. Н. Формирование демократических ценностных ориентаций у будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Н. Корнева. Калининград, 2013. 24 с.

УДК 372.881161.1

Ольга Андреевна Кунникова
(Военный институт Железнодорожных
Войск и Военных Сообщений)
Наталья Геннадьевна Тищенко
канд. пед. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
sontis@mail.ru

Olga Andreevna Kunnikova
Military Institute of Railway Troops
and Military Communications
Natalia Ghennadijevna Tischenko,
PhD in Ed. Sci., Associate Professor
(Saint-Petersburg State University
of Architecture and Civil Engineering)
sontis@mail.ru

ВКЛЮЧЕНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ РКИ

THE INCLUSION OF VIDEO ELECTRONIC TEXTBOOKS IN ONLINE TUTORIALS OF RUSSIAN AS FOREIGN

Статья посвящена достаточно новому в методике преподавания РКИ использованию электронных учебников. Визуализация информации существенно упрощает её поступление в сознание. При этом развивается ассоциативное мышление, воображение, стимулируется творческая активность, активизируются психолингвистические механизмы и мнемонические процессы. В статье рассматриваются статистические и динамические наглядные материалы, используемые преподавателями РКИ.

Ключевые слова: методика РКИ, электронный учебник, видеоматериалы, наглядное обучение, визуализация учебного-материала.

The article is devoted to a fairly new use of electronic textbooks in the teaching. Visualization of information greatly simplifies its arrival in consciousness. At the same time develop associative thinking, imagination, stimulates creative activity, enforcement of psycholinguistic mechanisms and mnemonic processes. The article deals with static and dynamic visual materials used by teachers of Russian as foreign.

Keywords: methodology of Russian as Foreign, e-textbook, videos, visual learning, visualization of training material

Роль электронных учебников в самостоятельной работе трудно переоценить: визуализация представленных материалов создает дополнительную мотивацию для самостоятельной работы обучающихся. По законам психологии новая информация запоминается лучше, если она усваивается в системе визуально-пространственной памяти. О значимости наглядного представления в обучении говорил еще К. Д. Ушинский: «... наглядное обучение ... строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах... Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в юношеской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – ухо, глаз, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус, приняли участие в акте запоминания» [1, с. 216].

Трактовка наглядности восходит к «золотому правилу» Я. А. Коменского. Принцип наглядности относится к одному из основных дидактических прин-

ципов, его значимость обосновывается диалектикой перехода восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. Использование технологии визуализации учебного материала переключается с педагогической концепцией визуальной грамотности, которая основывается на принципах значимости визуального восприятия в процессе познания мира, ведущей роли зрительного образа в психолингвистических процессах, необходимости подготовки сознания человека к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки [2, с. 145].

В условиях обучения в стране изучаемого языка, когда основной целью является получение профессионального образования, необходимость участвовать в профессиональной коммуникации на русском языке и самостоятельно совершенствоваться в речевой деятельности, наглядность является основным дидактическим принципом, на котором строится обучение. Визуализация информации существенно упрощает её поступление в сознание. При этом развивается ассоциативное мышление, воображение, стимулируется творческая активность, активизируются психолингвистические механизмы и мнемонические процессы (т. е. процессы, обеспечивающие запоминание, сохранение и воспроизведение информации). Распространение современных информационных технологий делает визуальное восприятие явлением, когда зрительный знак в процессе коммуникации преобладает над текстовым.

Принцип наглядности при обучении языку реализуется в двух направлениях: наглядность как средство обучения и средство познания. В первом случае наглядность – дополнительные материалы при предъявлении и закреплении языковых и речевых явлений, для создания речевых ситуаций и т. д. (предметная, графическая, изобразительная, слуховая и т. п. наглядность, вписывающаяся в ткань педагогических технологий учебного процесса). На этапе тренировки и применения сформированных знаний, навыков, умений наглядность может быть использована в разных коммуникативных заданиях и ситуациях с учетом личностных особенностей обучаемых. Кроме того трудно переоценить роль наглядности как средства осуществления контроля, а также как средства совершенствования самоконтроля. В некоторых ситуациях наглядность позволяет быстро получать необходимую справочную информацию. Второе направление использования наглядности – дополнительные сведения страноведческого характера и материалы профессиональной направленности по специальности обучаемых. В нашем случае мы будем говорить о наглядности в качестве средства познания – как источнике информации о стране изучаемого языка и будущей профессии учащегося.

Необходимость создания на кафедрах иностранных и русского языков электронных учебных пособий активизировала обращение преподавателей к визуальным материалам в качестве дополнительного учебного контента.

Наглядные материалы для использования в качестве средства познания можно условно разделить на статистические и динамические. К первым относятся схемы, таблицы, фотографии, рисунки, карты, картинки, репродукции.

Они могут быть использованы в электронных и печатных учебниках единично – в качестве иллюстрации, объяснения или подтверждения какого-либо явления, а также в виде презентации – серии наглядных материалов для самостоятельного использования в электронном учебнике или для демонстрации в ходе лекции или любом предъявлении учебного материала на занятиях.

Динамические материалы – учебные кино- и видеофильмы, фрагменты из документальных и художественных фильмов, видеоклипы, компьютерные и киноанимации (мультипликационные фильмы). Этот вид наглядности представляет особый интерес, так как является наиболее информативным. Вместе с тем подготовка и адаптация, а тем более создание таких материалов представляет определенные трудности, является зачастую энергоёмким и долговременным процессом. Однако включение именно таких материалов в электронные учебники делает их интересными для учащихся и является мощным средством мотивации самостоятельной работы. Возможность многократного обращения к динамическому фрагменту со звучащим текстом, возможность подкрепления звучащего текста субтитрами или печатным вариантом текста делают такой учебник идеальным для изучения и закрепления любого материала.

В качестве примера можно привести практику создания учебных пособий для иностранных учащихся по страноведению и изучению языка специальности. Предлагаемая модель включения динамической наглядности в электронное учебное пособие используется в пособиях по развитию речи на страноведческих и специальных материалах.

Для мотивации самостоятельной работы с электронными учебниками по русскому языку на кафедре создаются пособия по разработанной модели с использованием видеоматериалов. Типы видеоматериалов могут варьироваться в зависимости от тематики пособия: страноведческие и специализации. Так страноведческие пособия дополнены видеофильмами и видеоклипами, которые расширяют страноведческую информацию в области культуры, литературы, истории, искусства России.

Для примера опишем созданное электронное учебное пособие, каждая глава которого посвящается отдельной теме. Первые три главы подразумевают изучение на подготовительном курсе. Начинается пособие с информации о стране (герб России, флаг России и т. д.), Гимна РФ и популярных песен. В качестве наглядного видеоматериала предлагается отрывок из мультипликационного фильма, посвященный общей информации о нашей стране, ролики с достопримечательностями России, отрывок из кинофильма «Иван Васильевич меняет профессию». Вторая глава пособия посвящена Санкт-Петербургу, в нее вошли разные материалы с обзором главных достопримечательностей, рейтингом самых популярных мест, экскурсией по Петергофу и лексико-грамматическим анализом текста песни о городе А. Розенбаума «Налетела грусть...». Каждый текст помимо видеоматериала сопровождается красочными презентациями, которые позволяют учащимся рассмотреть достопримечательности Петербурга с разных ракурсов, что не всегда возможно даже во

время экскурсий. Третья глава пособия получила символическое название «Такие разные люди...» и посвящена характерам и человеческим поступкам. Видео материалы, используемые здесь, представляют собой в основном социальные ролики, позволяющие каждому задуматься о человеческих поступках, порассуждать вместе с преподавателем на заданную тему, высказать свою позицию.

Следующие главы предназначены для учащихся первого курса, которые начинают изучать помимо русского языка другие предметы из гуманитарного и технического циклов. Четвертая глава посвящается поэзии XX века, здесь рассматривается творчество Б. Окуджавы, К. Симонова, Р. Рождественского. Электронный формат учебника позволяет обучающимся при необходимости ознакомиться с краткой биографией поэта, посмотреть фотохронику, более детально изучить его творчество. В качестве основного материала предлагается одно стихотворение, но в разных вариантах исполнения (в прочтении известного актера, самого автора, в виде песни и т. д.). Таким образом, обучающийся может сравнить разные стили чтения, выбрать наиболее понравившийся вариант, предложить свое прочтение стихотворения. Тематика следующей главы пособия – мир научных открытий. В качестве видеоматериала здесь предложены сюжеты из новостей, посвященные М. Калашникову и Ю. Королеву. Данные материалы направлены не только на расширение кругозора и лексического запаса обучающихся, но и на развитие фонетических навыков, умение распознавать не всегда четкую, порой быструю разговорную речь, так как в видеосюжетах часто встречаются отрывки из интервью с самим ученым, его родственниками и т. д. Особый интерес представляет видеосюжет, посвященный ученым, пожалевшим о своих открытиях (А. Нобель и динамит, Р. Оппенгеймер и атомная бомба, братья Райт и самолет и др.). Следующие части электронного пособия предназначены для второго курса. Предлагаемый видеоматериал здесь уже значительно сложнее, как правило, это отрывки из документальных фильмов, военные песни, новостные сводки.

Каждый текст сопровождается предтекстовым комментарием, разбором наиболее сложных слов и выражения (электронное издание дает возможность наглядно сопровождать отдельные понятия наглядными материалами). В каждом модуле кроме видеоматериала представлена система заданий, направленных на презентацию и активизацию лексико-грамматического материала, направленного на восприятие и понимание видефрагментов. Как правило, следующая часть заданий после непосредственной работы с видеоматериалом посвящается отдельной грамматической теме, которая отражается в просмотренном материале. В качестве контроля учащимся предлагается выполнить два теста: один из которых посвящен лексической теме текста, а второй – грамматической. В конце модуля предлагаются задания творческого характера, составление связных текстов с элементами рассуждения, с различной стилистической заданностью. Универсальность пособия – возможность его использования и на уроке и в процессе самостоятельной работы. Электронный формат

пособия позволяет самостоятельно проверить выполненное задание или решить тест, проверить отдельную грамматическую тему.

Таким образом, визуализация учебного материала в пособии ориентируется на современные технологии, в том числе и на информационно-компьютерные технологии.

Литература

1. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия. 1993. Т.2. 608 с.
2. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. М.: Народное образование. 1996. 160 с.

УДК 371

Ольга Александровна Лысенко,
ассистент
(Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого)
olgalyss@gmail.com

Olga Alexandrovna Lysenko,
Assistant Lecturer
(Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University)
olgalyss@gmail.com

БОЛГАРСКИЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ОСТРАНЕНИЯ

BULGARIAN EXPERIENCE OF INTEGRATION BETWEEN HUMANITIES AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE: USE OF THE DEFAMILIARISATION TECHNIQUE

В статье на примере опыта болгарских коллег представлена в роли педагогического приема эффективная «работа» остранения, приема, впервые предложенного В.Б. Шкловским. Остранение применялось на уровне среднего профессионального образования в целях разработки мультимедийного модуля для одновременного решения задач следующих дисциплин: болгарский язык и литература, с одной стороны, и профессионально-ориентированный курс (теория двигателей), с другой, в рамках интегрированного занятия, являвшегося частью мультимедийного модуля. Подчеркивается потенциал и важность осмысления остранения как междисциплинарного приема, который можно применять к целому комплексу проблем в сфере научного творчества. Остранение представляется стимулом для активизации научного мышления, что является особенно ценным для технического вуза, для развития общенаучных и творческих компетенций студентов.

Ключевые слова: болгарский язык и литература, двигатель внутреннего сгорания, интегрированное обучение, остранение, гуманитарные знания, профессиональные знания.

In the article, with the case of Bulgarian colleagues and their instructional technique, we discuss high performance of defamiliarization firstly introduced by V.B. Shklovsky. They applied the technique of defamiliarization at the level of secondary vocational education to develop a multimedia module for simultaneous learning of the following disciplines: Bulgarian language and literature, on the one hand, and a career-specific course (theory of engines), on the other hand, as part of an integrated lesson. We emphasise a potential and importance of the approach to defamiliarization as an interdisciplinary technique that might be applied to a whole range of problems in the sphere of scientific creativity. We consider defamiliarization a stimulus for activating scientific thinking, including in technical disciplines, which is especially appreciated at an engineering university to develop general scientific and creative competences among students.

Keywords: Bulgarian language and literature, defamiliarization, integrated teaching, internal combustion engine, humanities knowledge, professional knowledge.

Технологии интеграции гуманитарных и профессиональных знаний достаточно давно применяются в педагогической практике и находят все больше последователей, особенно в тех случаях, когда педагоги не связаны строгими рамками и имеют большую свободу действий, позволяющую обсуждать планы

совместной работы, экспериментировать, претворяя эти планы в жизнь, при наличии, конечно, временных и материальных ресурсов.

В этой связи все большее значение играет международное научно-педагогическое сотрудничество, которое, прежде всего, выражается в совместных проектах, распространении накопленного опыта. Такой обмен инновационными разработками и передовыми достижениями рационально считать ценным ресурсом на всех ступенях образования в любой стране мира.

В данной статье будет рассмотрен опыт болгарских преподавателей, развившийся в созданном мультимедийном модуле [1, С. 43–44], который по компонентам содержания одновременно принадлежит к областям гуманитарных наук, с одной стороны, и профессионально-ориентированных дисциплин, с другой. В частности, гуманитарное знание представлено проблематикой языкознания и литературоведения, а техническое или профессионально-ориентированное – проблемным полем теории двигателей.

Так как данная разработка создавалась в рамках учебного заведения среднего профессионального образования технического профиля, то уместно привести название предметов, которые были интегрированы в модуле:

- Болгарский язык и литература;
- Двигатели внутреннего сгорания и эксплуатация автотранспортного оборудования.

Следует отметить, что объединение литературоведческой и языковедческой проблематики в одном предмете также обусловлено спецификой получаемой профессии и образовательным уровнем (ступенью).

Наряду с другими педагогическими разработками, традиционными и инновационными приемами и методиками, реализованными на практике, сведения о рассматриваемом модуле вошли в «Сборник материалов, созданных в рамках проекта «Болгарско-сербская сеть инновационного образования». Сборник был издан в 2014 г. и собрал воедино результаты масштабного проекта, который выполнялся при финансовой поддержке Европейского союза в рамках «Программы трансграничного сотрудничества Болгария-Сербия» [1].

Автор модуля Р. Георгиева преподает болгарский язык и литературу в Профессиональной транспортной гимназии в г. Дупница (болгарские гимназии или гимназические школы, 9–12 классы, это такие образовательные учреждения, где учащиеся изучают не только общеобразовательный минимум, но и при успешном прохождении обучения получают профессиональную квалификацию. Часть таких школ профильные — те или иные предметы изучаются углубленно).

Автор мультимедийного модуля намеревалась разработать, представить и апробировать фрагмент курса (модуль), который бы позволил в рамках ряда занятий в форме интегрированного обучения одновременно давать материал обеих предметных областей. Однако же, на первый взгляд, эти области настолько противоположны, что представить их в рамках одного занятия или даже цикла занятий или учебного дня просто невозможно.

Задача актуализировалась тем, что предстояли итоговые квалификационные экзамены, в ходе подготовки к которым были очевидны трудности в связи с анализом литературных текстов даже у тех студентов, кто имел оценки «хорошо» и «отлично» по профильным дисциплинам технического характера. Таким образом, предстояло заново объяснить материал на базе интерференции знаний между предметами профильного цикла и непрофильными дисциплинами, притом объяснить на неожиданных аналогиях.

Следует отметить, что данный мультимедийный модуль не ограничивался практическими занятиями с выполнением учащимися заданий. В его состав также была включена лекция под названием «Остранение элементов завязки в системе запуска двигателя внутреннего сгорания», которая проводилась с использованием мультимедийных демонстрационных технологий и оборудования.

Используя в качестве педагогического прием остранения, предложенный еще В.Б. Шкловским и обсуждавший его последователями [2; 3; 4; 5; 6], в ходе лекции и в ходе выполнения заданий удалось осуществить трансфер знаний (от субъекта к субъекту) [7, с. 3], дать новый подход к понимаемому тем, в изучении которых учащиеся испытывали сложности.

Следует отметить, что за сто лет со своего появления данный термин стал фундаментальным философско-эстетическим понятием в теории искусства и используется в следующих основных значениях: (1) как универсальный эстетический принцип; (2) как функция художественно-выразительных средств и выразительный эффект; (3) как художественный прием на разных уровнях организации текста; (4) как остраненный знак – например, преобразованная и нестандартно использованная в потоке речи единица языка [8, с. 163].

Остранение ведет к деавтоматизации восприятия и осуществляется путем вывода предмета или понятия из привычного для него контекста, когда рвутся привычные концептуальные связи. Оно является также актом семантического изменения в процессе вторичной номинации силами автора с опорой на ассоциативный характер мышления человека. В результате работы данного приема воспринимающий человек проводит когнитивную переработку привычных ассоциаций, что, в свою очередь, ведет к восприятию иного концептуального содержания за счет разрушенных конвенциональных ассоциаций [8, с. 164].

Системы и функции автомобиля были применены к учебным заданиям из курса болгарского языка и литературы. Все упражнения и задачи поделены на пять групп, соответствующих системам двигателя, и выдали командам в ходе интеграционного занятия. Требовалось пояснить принципы работы отдельной системы, представить ее схему, а также ее цели, состав и организацию всех элементов. После этого тем же командам были даны вопросы и задания по курсу литературы.

Каждая группа студентов выполняла на практических занятиях модуля конкретные задания. Приведем некоторые примеры:

По дисциплине «Двигатели внутреннего сгорания». Задача: с опорой на схему системы запуска двигателя объяснить цель, структуру и принцип работы системы.

По дисциплине «Болгарский язык и литература». Сформулировать аналогии между стартером и повествованием, подумать об ассоциативных связях. Где в работе двигателя внутреннего сгорания имеется ассоциативный финал и эпилог? Привести примеры из художественной литературы.

На полученные вопросы учащиеся дали достаточно креативные, хоть и неожиданные, ответы. Например, они сравнивали кратковременность работы системы запуска исправного двигателя внутреннего сгорания с кратким мигом восприятия названия письменного текста.

Аналогично тому, как системы и механизмы двигателя внутреннего сгорания запускаются только после начального вращения коленвала, текст раскрывает логос только при условии «вращения» слов, содержащихся в заголовке, возможном эпиграфе или начальном стихе.

Другим ответом стало сравнение элементов экспозиции и завязки художественных текстов с различными рабочими процессами в двигателе внутреннего сгорания. Это, например, впрыск, сжатие, сгорание, расширение, выброс или выхлоп газов, которые совокупно приводят транспортное средство в движение и поддерживают работу двигателя.

Учащиеся настаивали также на том, что финал текста возможен только при условии наличия начала текста, проводя ассоциации с тем, что остановка двигателя возможна только при условии его запуска.

Авторы модуля и заданий по итогам проекта получили подтверждения того, что их цели достигнуты: уровень стресса студентов перед итоговыми государственными экзаменами существенно снизился.

Рассмотренный педагогический опыт представляет собой классический пример обучения интегрированного типа. Такой тип обучения и приемы, которые используются в его рамках, имеют своей целью продвигать и всячески способствовать самостоятельности мышления студентов, развешать их творческий и научный потенциал на базе умения производить сравнения и видеть знакомые предметы и явления под иным углом зрения, быть готовыми к неожиданным открытиям или даже когнитивному шоку, потрясению, которое изменит привычное мышление.

Данный практический опыт показывает, что элементы остранения представляется возможным в том или ином объеме применять на стыке гуманитарных и профессионально-ориентированных дисциплин, например, для инженерных специальностей в рамках технического вуза. Что касается гуманитарных, то это может быть курс языка как иностранного, курс родного языка, а также национальные и зарубежные литературы. Могут привлекаться тексты художественные и публицистические. В этой связи, прежде всего, остранение выступает как стилистический прием для создания описания. В таком качестве он дает возможность отразить богатство национального или изучаемого языка

и литературы, а также обратить внимание студентов на междисциплинарные и межкультурные связи.

Представляется, что в рамках систем среднего или высшего профессионального образования сегодняшнего дня с их кадровыми, финансовыми и иными ограничениями и реформами, с одной стороны, и совершенствованием стандартов, с другой, реализация подобных занятий интеграционного типа возможна в очень ограниченном объеме, то есть только в рамках экспериментального занятия или модуля, имеющего крайне небольшой фонд часов.

Авторы статьи убеждены в том, что данный прием работает с наивысшей эффективностью только на занятиях в классе в ходе, в том числе, групповой работы. Если же, в соответствии с современными тенденциями в сфере развития образования, он будет применяться в курсах, имеющих дистанционный формат, то есть в рамках мультимедийных презентаций, видеоматериалов, в видеолекциях или вебинарах, то в этом случае организовать эффективную «живую» работу в группе будет сложнее, поэтому можно ожидать менее выраженного эффекта от реализации приема остранения.

В любом случае, в каком бы объеме ни привлекался данный прием, обладающий значительным потенциалом, всегда необходимо иметь в виду широкое толкование термина «остранение», давно перешедшего в разряд междисциплинарных понятий. По сути, остранение – это удивление миру, его обостренное восприятие.

Как при интегрированном обучении, так и на занятиях классического типа, сталкиваясь с остранением, учащиеся совершают концептуальные операции творческого и научного мышления. Результатом реализованного остранения является удивление, когнитивное и эмоциональное потрясение. Именно удивление считается базой для формирования научного мышления [9], так как оно придает импульс для активизации научного познания, научного творчества. Все это ведет к формированию устойчивых творческих и общенаучных компетенций, что особенно важно в техническом вузе.

Литература

1. Бугарско–српска мрежа иновативног образовања: Зборник материјала насталих у оквиру пројекта 2014. 65 с.
2. Шкловский В. Б. О теории прозы. М.: Федерация, 1929, С. 7–23. 268 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Директ-Медиа. 2014. 578 с.
4. Панченко О. Н. Виктор Шкловский: текст-миф-реальность: к проблеме литературной и языковой личности. Щецин, Научное издательство Щецинского университета. 1997. 348 с.
5. Тульчинский Г. Л. К упорядочению междисциплинарной терминологии: генезис и развитие понятия остранения // Психология процессов художественного творчества. Л.: Наука. 1980. С. 241–245.
6. Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение. 2017. 616 с.

7. Трансфер знаний и технологий в современной России: сборник научных трудов. Омск: СибАДИ. 2013. 125 с.

8. Устинова Т. В. Лингвокогнитивные особенности восприятия остранения в стихотворной речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 10 (52): в 2-х ч. Ч. II. С. 163–167.

9. Моисеев В. И. Философия и методология науки. Воронеж: Изд-во ВГМА. 2003. 239 с.

УДК 811.161.1243:378.14:82-3

Татьяна Евгеньевна Милевская,
канд. филол. наук, доцент
(Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет)
tatiana_milevska@mail.ru

Tatiana Evgenievna Milevskaya,
PhD in Phil.Sci., Associate Professor
(Saint Petersburg State University
of Architecture and Civil Engineering)
tatiana_milevska@mail.ru

СПОСОБЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АВТОРА В КРАЕВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

AUTHOR'S MODUS IN ETHNOGRAPHY TEXTS

В статье анализируются особенности текстов краеведческой направленности в свете возможностей их использования в практике преподавания РКИ и культуры речи. Краеведческие тексты обладают важными особенностями, позволяющими с успехом использовать их для расширения как языковой, так и культурологической компетенций обучающихся. В данной статье лингвистические, методические и культурологические потенции краеведческих текстов приводятся на материале способов проявления в них авторского присутствия. Анализируются «следы» присутствия авторской личности в заглавиях, форме повествования, использования прецедентных текстов, эксплицитно и имплицитно выраженных способах обращения к читателю.

Ключевые слова: текст, краеведение, авторская личность, прецедентный текст, обучение, воспитание.

The article analyzes the features of local lore texts in the light of their use in the practice of teaching RCT and the culture of speech. Local history texts have important features that allow them to be successfully used to expand both the linguistic and cultural competence of students. In this article, the linguistic, methodological and culturological potencies of local lore texts are given on the basis of the methods of manifesting the author's presence in them. Analyzed are «traces» of the presence of the author's personality in the titles, the form of narrative, the use of precedent texts, explicitly and implicitly expressed ways of addressing the reader.

Keywords: text, study of local lore, author's personality, case-law, education, education.

Общеизвестно, что основной содержательной единицей обучения иностранному языку является текст. 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 новых задач, которые в последнее время встают перед преподавателями русского языка в высшей школе, необходимо найти тексты, имеющие дополнительные функции и характеристики. Такими дополнительными функциями можно считать, например, адаптационную, связанную с появлением в наших вузах большого количества студентов, приехавших как из разных стран ближнего зарубежья, так и различных регионов нашей страны. Расширение культурологической компетенции также возможно с использованием текстов кра-

ведческой направленности, поскольку «из всех гуманитарных наук только краеведение совмещает в себе все возможные направления исследований, от географии и ботаники до истории, литературы и культурологии, поскольку лишь в комплексе возможно истинное «ведение» своего края. По сути своей краеведение представляет собой сущностную, квинтэссенционную часть наук о культуре» [1].

Вслед за Председателем Союза краеведов России Сигурдом Шмидтом мы считаем, что «краеведение – это всегда краелюбие» [2]. Об этом же говорит и 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 равнодушного отношения к предмету и выводам своего изучения» [3].

В то же время краеведческие тексты могут представлять определенный интерес и с точки зрения проявления в нем авторского начала, поскольку в фактуальном тексте «следы» автора, характеризующие его авторское сознание, проявляются более очевидно, чем в фикциональном (художественном) тексте. Это простота обнаружения делает краеведческие тексты (как и другие non-fiction тексты) первой ступенью на пути обучения сознательному анализу текстов в нефилологической аудитории.

Важным средством проявления авторского присутствия в краеведческих текстах являются заглавия книг и их глав. Это, так называемая «сильная позиция текста». Среди многочисленных функций заглавий в краеведческом тексте продуктивны следующие: метафоризация: «Цветущая ветвь памяти», «Волшебный фонарь прошлого» [4]; цитирование, как точное, так и перефразированное: «И вплыл Петрополь, как Тритон» (о петербургских наводнениях), «О поле, кто тебя усеял...» (о Марсовом поле в Санкт-Петербурге), «Молчи, скрывайся и таи...» (о Ф. Тютчеве), «Так не говорил Заратустра» (о И. М. Стеблин-Каменском и его переводах) [5]; использование прецедентных текстов, источники которых могут быть самые разные (литературные тексты, кинофильмы, типичные местные фразы, городской фольклор и т. д.): «Кто вы, герр Зотов?» (о художнике И. Мясоедове и его необыкновенной жизни), «Красиво идут!» (о генерале В. Каппеле), «Сталин Кирова убил в коридорчике...» (о музее С. М. Кирова и тайне его смерти) [5], «Тудою выйдешь к морю...» (об одесских улицах, ведущих к морю), «Губернский розыск рассылет телеграммы...» (об истории одесского дома, в котором находился угловый розыск, связанный почти со всеми героями И. Бабеля и не только) [4] и т. п.

Анализ названия, его происхождение, причины, побудившие автора выбрать именно эту форму, и, соответственно, связь названия с содержанием

книги или главы, во-первых, представляют собой интересную и полезную самостоятельную работу, открывающую перед студентом огромный мир интересных фактов, имен и событий, во-вторых, дают многоплановую характеристику автора, способ его мышления, цели, которые он ставил перед собой, его пути к их достижению.

Автор-краевед, как и автор-мемуарист, живо присутствует в своих текстах, эксплицитно проявляет себя, свои склонности, оценки в форме повествования от первого лица: «Знаменитые эти «папиросы «Сальве» с антеникотинным мундштуком», как именовали тогда фильтр, выпускали тут с незапамятных времен, и я не могу отказать себе в удовольствии и не привести старинную, с «раньшего времени» рекламу: «Слава уходит, как дым, деньги уходят, как дым, жизнь уходит, как дым, но ничто так не вечно, как дым папирос «Сальве»» [4, с. 19].

Встречаются и прямые обращения автора к читателю, объединяющие их в сообщество понимающих друг друга людей, людей, находящихся в едином когнитивном пространстве, или создающие иллюзию этого единства: «От дома Раскольникова на Гражданской, 19, до канала Грибоедова, 104, где проживала несчастная Алена Ивановна. *Помните?* «В начале июля, в чрезвычайно жаркое время, под вечер один молодой человек вышел из своей каморки...» [5, с. 237].

Для краеведческих текстов типична своего рода ностальгия, если можно так выразиться, «вздохи памяти», в которых прорывается авторская печаль по утраченному и тлеет надежда на его возвращение: «...эта милая черточка Одессы, одна из тех, которые позволяли ей отличаться «лица не общим выраженьем», давно канула в прошлое. Нет на нас профессора мнемоники Файнштейна! *Но может быть, еще будет...*» [4, с. 167]; «...было семь с обыденной по тем временам одесской едой: селедкой, продававшейся не только на вес, но и кусочками, брынзой, этой, по словам Э. Багрицкого, «птицей богов и поэтов», халвой фабрики Дуварджоглу, рецепт которой, боюсь утрачен навсегда, жирными черными маслинами, не слышными деликатесом...» [4, с. 42].

Даже поверхностный анализ краеведческих текстов показывает, что они, как большинство фактуальных текстов, наполнены автором, проявляющим свое присутствие многочисленными и разнообразными способами, исследование которых дает возможности расширения и углубления как языковых, так и общекультурных знаний студентов, поскольку «...всякий нетривиальный путеводитель, не увязающий в обычной бытовой фактуре, а стремящийся дать геокультурную ауру места, является, безусловно, культурным событием» [4, с. 5].

Литература

1. Сорокин А. П. Краеведение в научной библиотеке как форма консолидации регионального сообщества. IV Российский культурологический конгресс с международным участием «Личность в пространстве культуры», Санкт-Петербург, 29–31 октября 2013 года.

Тезисы и выступления участников. СПб: Эйдос, 2013. Режим доступа: http://culturalnet.ru/main/congress_person/

2. Шмидт С. О. Из доклада на Всероссийском семинаре краеведов. Зарайск. 2004.
3. Лихачев Д. С. Краеведение как наука и как деятельность // Русская культура: сб. / сост. Л. Р. Мариупольская. М.: Искусство, 2000. С. 159–173.
4. Александров Р. Исхоженные детством. Давний свет. Очерки. Одесса: Изд-во «Optimum». 2007.
5. Малышев В. В. Петербургские тайны. Исторический путеводитель. В 2-х т. Город и его люди. Город и его камни. СПб.: Полакс. 2012.

УДК 378.147-054.6

Елена Владимировна Михалева,
канд. филол. наук
(Томский государственный архитектурно-
строительный университет)
evm@tsuab.ru

Elena Vladimirovna Mikhaleva,
PhD in Ed. Sci.,
(Tomsk State University
of Architecture and Building)
evm@tsuab.ru

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS FROM NEIGHBORING COUNTRIES

В работе рассмотрены проблемы языковой подготовки иностранных студентов из стран ближнего зарубежья, обоснована необходимость разработки единого методологического подхода к обучению этого контингента студентов и предложена структура учебно-методических ресурсов для их обучения русскому языку.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный/неродной, иностранные студенты из стран ближнего зарубежья, учебно-методические ресурсы, языковая и академическая адаптация.

The article deals with the problem of language training of foreign students from neighboring countries. In the article the necessity of the development of a unified methodological approach is explained and the academic tools for teaching this student body the Russian language are specified.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign students from neighboring countries, educational and methodical support, language and sociocultural adaptation.

Современный этап развития постсоветского пространства характеризуется восстановлением экономических и политических контактов, что, в свою очередь, приводит к активизации миграционных потоков различного уровня, в том числе, к развитию образовательной миграции. Ежегодно растет количество иностранных граждан из соседних государств, прибывающих в вузы РФ для получения высшего образования. Так, около 50 % студентов набора ТГАСУ последних лет – представители стран Средней Азии и Казахстана.

Этот контингент является традиционным для вузов г. Томска в связи с особенностями географического положения Томской области. Однако именно в последнее десятилетие наметились отчетливые проблемы, связанные с недостаточным для обучения в университете уровнем владения русским языком представителями этих стран. По результатам вступительных экзаменов, около 30% абитуриентов из Средней Азии не в состоянии сдать экзамен по русскому языку при успешном прохождении вступительных испытаний по математике и физике. При этом результаты входного тестирования по русскому языку как неродному (РКН) студентов 1 курса тоже весьма показательны: около 40 %

тестируемых демонстрируют грамматические ошибки уровня В1 – пограничного для иностранных абитуриентов вузов РФ, что затрудняет освоение ими основной образовательной программы. При этом надо отметить, что недостаточный уровень владения русским языком демонстрируют и представители республик Российской Федерации, таких как Тыва, Бурятия и Алтай, что, в свою очередь, является тревожным сигналом о неэффективности мер в области реализации языковой политики государства.

Приведем некоторые результаты входного тестирования за последние два года в таблице.

Результаты тестирования по русскому языку студентов 1 курса – представителей стран ближнего зарубежья и республик Тыва, Бурятия, Алтай

Год	Кол-во тестируемых	Ошибки уровня А1		Ошибки уровня А2	
		чел.	%	чел.	%
2015	145	20	13,8 %	24	16,6 %
2016	114	12	10,5 %	36	31,5 %

Анализ результатов тестирования показал, что эти студенты не владеют или владеют не в полной мере основами грамматики русского языка (системой именного склонения и спряжения глаголов), испытывают трудности с определением грамматического рода, что во многом определяется особенностями системы их родного языка.

Дальнейший опыт взаимодействия с этой категорией иностранных студентов подтвердил, что они испытывают сложности с коммуникацией в учебно-научной сфере (как в письменной, так и в устной форме) в связи с ограничением лексикона элементами обиходно-бытовой речи и неспособностью перекодировать имеющиеся фоновые предметные знания в русскоязычный дискурс: студенты-иностранцы не только не владеют терминологией, но и необходимыми грамматическими конструкциями и сложным синтаксисом.

Еще один фактор неуспешности в обучении связан с несформированностью фонематических навыков: студенты-инофоны не распознают некоторые фонемы русского языка, не могут записать незнакомое слово «на слух», так как в их внутренней речи нет закрепленных звукобуквенных соответствий.

Представители университетского сообщества, работающие со студентами из ближнего зарубежья, отмечают в качестве основной проблемы недостаточный уровень знания русского языка иностранными студентами: трудности в общении с преподавателем, в восприятии объемного лекционного материала на слух, незнание терминов, а также неспособность конспектировать тексты лекций, русскоязычные учебные и научно-учебные тексты, создавать вторичные тексты на неродном для студентов русском языке.

Анкетирование студентов 1 и 2 курсов из стран ближнего зарубежья, изучающих русский язык в качестве иностранного, показало, что 50 % из них

не записывают лекции по разным причинам: 12 % плохо понимают, что говорит лектор; 37,5 % не успевают записать то, что говорит преподаватель; 0,5 % не могут прочитать/понять записанное [1].

Нетрудно заметить, что все эти «разные» причины связаны с двумя факторами. Во-первых, с недостаточным уровнем владения русским языком и недостаточной языковой адаптацией со стороны обучающихся. Во-вторых, с упорным использованием методов и приемов обучения, не учитывающих специфику иностранной аудитории, со стороны профессорско-преподавательского состава. Все это приводит к необъективной оценке знаний иностранных студентов, к их хронической академической неуспеваемости и устойчивой фрустрации, что, в свою очередь, значительно снижает способность обучающихся к интеграции с русскоязычным миром.

Обозначенная ситуация демонстрирует и еще один очень важный момент: несостоятельность самого подхода к образовательным мигрантам из стран Средней Азии как к «бывшим соотечественникам». Этот подход предполагает свободное владение русским языком и, соответственно, предопределяет содержание вступительного экзамена и характер построения образовательной траектории этого контингента обучающихся. При этом очевидно, что права этих иностранных граждан ущемлены по сравнению с иностранными студентами из стран дальнего зарубежья, которые имеют возможность обучаться на подготовительных факультетах / отделениях и использовать различные ресурсы (временные, финансовые, политические, методические) для академической и социокультурной адаптации. Заложниками такой ситуации становятся сотрудники университетов, не имеющие механизмов регулирования процессов набора и эффективного обучения студентов из стран ближнего зарубежья.

На сегодняшний день требуются принципиальные решения о статусе русского языка для иностранных абитуриентов и студентов из ближнего зарубежья: это иностранные граждане, русский язык для них должен быть признан иностранным, за исключением тех случаев, когда сам представитель зарубежного государства заявляет о том, что он является носителем русского языка.

С вышесказанным связан и вопрос о статусе вступительного экзамена по русскому языку в вузы РФ для обозначенного контингента: используемый на сегодняшний день вариант аналога ЕГЭ, рассчитанный на русскоязычную аудиторию, не подходит: он слишком сложен и измеряет параметры, отличные от тех, которые характеризуют уровень владения иностранным языком. Необходимо либо вводить экзамен РКИ (TORFL), либо создавать специальный формат экзамена для этой категории иностранных абитуриентов.

Очевидна также необходимость развития системы довузовской подготовки и выделения квот для обучения на подготовительных отделениях и факультетах представителей стран ближнего зарубежья. На сегодняшний день существуют значительные препятствия для реализации такой образовательной траектории. Это ограничения, связанные с миграционным законодательством

(срок пребывания в РФ ограничен 3 месяцами для тех, кто не является студентом, обучающимся по основной образовательной программе) и финансово-экономические ограничения (финансовых ресурсов в семье недостаточно для оплаты подготовительного курса, для выездов и въездов, для проживания в другой стране).

И конечно же, требует решения вопрос о ресурсном обеспечении обучения иностранных граждан, для которых русский язык является иностранным / неродным. Опрос преподавателей университета показал, что большая часть преподавателей считает достаточным для изучения русского языка и обучения на русском языке погружения в языковую среду, в том числе академическую, и необходимым оказывать неаудиторную поддержку путем использования ресурсов дистанционного обучения. Также большинство представителей университета полагает, что изучение русского языка является личным делом студентов и может осуществляться через систему дополнительных платных курсов.

Что касается первого фактора, то его действенность снижается за счет действия тенденции к самоидентификации [2]: студенты общаются в своих национальных группах, поддерживают связь со своими диаспорами и русский язык используют преимущественно при коммуникации с русскоязычными сотрудниками университета и студентами. Что касается возможности применения дистанционных технологий и обучения на дополнительных курсах, то здесь мы вновь наталкиваемся на ограничения финансового плана: недостаточность средств для покупки техники и для оплаты обучения (о «различном уровне жизни в стране исхода и в принимающем сообществе» см. [3, с. 109]). Такое упрощенное понимание проблемы вузовским сообществом еще раз подчеркивает необходимость развития компетенций сотрудников вузов через систему повышения квалификации в сфере межкультурной коммуникации, методики обучения на неродном для студента языке, социокультурной и академической адаптации международных студентов.

В сложившихся условиях, когда университеты по-своему решают задачи, связанные с обучением студентов из стран ближнего зарубежья, открытым остается вопрос о разработке единого методологического подхода к созданию учебно-методических ресурсов. При этом важно соблюсти единство подхода к языковому статусу образовательного мигранта, к системе мониторинга и сертификации, а также к образовательному контенту.

Создаваемые ресурсы должны отвечать принципам обучения на неродном для студента языке [4], учитывать особенности инженерного дискурса и когнитивного стиля инженера (стилевые параметры: полнезависимость, аналитичность, дедуктивность, детальнонаправленность, рефлексивность, последовательность, абстрактная категоризация и гибкость познавательного контроля) [5; 6], содержать аутентичные материалы, соответствовать требованиям современной коммуникации (текстовая и коммуникативная ориентация, визуализация, гипертекстуальность, технологичность, четкая дедуктивная

структурированность, ориентированность на реализацию индивидуальной образовательной траектории).

Опыт обучения студентов и абитуриентов из ближнего зарубежья позволил сформировать представление о необходимом минимальном ресурсе для обучения. Это учебно-методический комплекс, состоящий из двух частей и выпускающийся в электронном формате и на бумажном носителе.

Первая часть используется для обучения иностранных студентов из стран ближнего зарубежья, имеющих ошибки элементарного (А1) и базового (А2) уровня и предполагает освоение корректировочного курса фонетики, аудирования и письма, корректировочного курса грамматики (уровень А1 – В1) и орфографии, построенного по дедуктивному принципу, курса лексики, рассчитанного на формирование общенаучного тезауруса (в том числе интернационального), курса чтения, направленного на поддержку образовательной траектории, курс устной речи для развития навыков создания вторичных текстов учебно-научного стиля.

Вторая часть предназначена для студентов, владеющих русским языком на уровне В1 и выше, и направлена на формирование навыков создания вторичных и первичных текстов, формирование предметного тезауруса, освоение курсов грамматики (уровень В1-В2), пунктуации, лексики (предметно-профессиональная направленность), курсов аналитического чтения, письма и говорения для развития навыков публичного выступления и письменного оформления результатов исследования.

Предполагается следующая структура комплекса:

- учебное пособие;
- комплект таблиц по грамматике;
- сборник упражнений/тренажеров/симуляторов;
- сборник текстов для чтения;
- аудио- и видео-ресурсы;
- тематические минимумы / тематические или тезаурусные словари;
- материалы, обеспечивающие текущий мониторинг, входное и итоговое тестирование.

Такой комплект позволяет решить как глобальные задачи обучения иностранных граждан, такие как подготовка к аутентичной коммуникации в профессиональной русскоязычной среде [5] или как формирование профессиональной дискурсивной компетенции [6], так и решать ближайшие задачи, связанные с поддержкой инофонов по мере продвижения их по образовательной траектории.

Литература

1. Михалева Е. В., Зубкова О. А., Шепеленко Т. С. Образовательные мигранты из ближнего зарубежья: проблемы адаптации и пути решения // Государство, право, общество: прошлое, настоящее, будущее. Пенза: РИО ПГСХА. 2016. С. 96–107.

2. Алпатов В. М. Языковая политика в современном мире: «одноязычная» и «двухязычная» практика и проблема языковой ассимиляции // Comparative politics, 2013. №2 (12). URL: http://mgimo.ru/files2/z07_2013/comp-polit_2013-2_alpatov.pdf (дата обращения: 12.06.2016).

3. Самофалова Е. Н. Особенности изучения образовательной миграции в работах зарубежных авторов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2015. №3 (29). С. 104–119.

4. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: «Златоуст». 2000. 233 с.

5. Авдеева И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный профессиональный и лингвистический аспекты // Теория и методика обучения русскому языку как иностранному. М.: МГТУ им. Баумана. 2005. 368 с.

6. Левина Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах. Дис. ... доктора педагог. наук. 2004. 369 с. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: <http://www.disserscat.com/content/obuchenie-inostrantsev-russkomu-inzhenernomu-diskursu-kak-odnoi-iz-sostavlyayushchikh-profes> (дата обращения 22.04.2017).

УДК 811.161.1*243:[371.671:(075.8)]

Татьяна Анатольевна Налимова

канд. пед. наук, доцент

(Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна)

t.a.nalimova@mail.ru

Tatiana Anatolievna Nalimova

PhD in Ed. Sci., Associate Professor

(Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design)

t.a.nalimova@mail.ru

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

PRINCIPLES OF CREATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED MANUAL FOR FOREIGN STUDENTS-DESIGNERS IN THE CONTEXT OF MODERN TRENDS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

В статье рассматриваются основные принципы создания профессионально ориентированного пособия, предназначенного для иностранных студентов, изучающих русский язык в условиях реформирования современного образования. Среди основных указываются принципы преемственности, минимизации и универсальности. Кроме того, описывается структура пособия, предназначенного для иностранных студентов различных дизайнерских специальностей, а также на примере конкретной специальности показан подход к отбору актуального для студентов лексико-грамматического материала. В условиях ограниченного количества времени, которое отводится в настоящее время на изучение русского языка, пособия подобного типа отвечают тем задачам, которые стоят перед иностранными студентами при овладении ими языком специальности.

Ключевые слова: профессионально ориентированное пособие, принципы создания, отбор актуального лексико-грамматического материала.

The article considers the main principles of creation of professionally-oriented materials for foreign students learning Russian language in the conditions of reforming of modern education. Among the key specifies the principles of continuity, minimize and versatility. In addition, the structure materials for foreign students of various design disciplines, as well as for example, a particular specialty are shown the approach to selecting relevant for students of lexical and grammatical material. In a limited amount of time that is given currently to the study of the Russian language, the benefits of this type meet the challenges that face foreign students in mastering the language of specialization.

Keywords: professionally oriented textbook, principles of creation, selection of relevant lexical and grammatical material.

Процесс реформирования высшей школы сопряжен как с положительными, так и с отрицательными моментами. К положительным, безусловно, относится ориентация образования на использование активных и интерактивных методов обучения в результате внедрения новых образовательных технологий, которые позволяют достичь интенсификации процесса обучения. Отрицательные моменты этого процесса связаны со значительным сокращением часов на

обучение по многим дисциплинам, в том числе и по русскому языку как иностранному. В то же время остается по-прежнему актуальной задача подготовки высококачественных специалистов, обладающих глубокими знаниями. Что касается иностранных студентов, то русский язык для них продолжает оставаться главным рабочим инструментом в освоении специальности.

В связи с изменившимися условиями обучения, вызванными не только сокращением сроков обучения русскому языку (в ряде вузов до 2 лет) и соответственно часов на его изучение, а также одновременным увеличением количества часов на профильные дисциплины, общим сокращением контингента иностранных студентов, сложностью включения часов по русскому языку в сетку расписания и др., перед преподавателем-русистом встает ряд задач: какие средства использовать в обучении; чему обучать в первую очередь; как помочь студентам в овладении языком специальности, поскольку из всех сфер общения профессиональная сфера по-прежнему остается приоритетной.

Условия обучения, о которых шла речь выше, необходимо учитывать прежде всего при отборе грамматического и текстового материала. Основным принципом отбора может быть только принцип жесткой минимизации учебного материала, в частности, строгого отбора профессионально значимого лексико-грамматического материала, осуществляемого на основе профессионально значимых текстов [1, с. 202–205]. Среди этих текстов должны быть тексты как из учебников, так и из оригинальных профильных журналов. Анализ профильных текстов из разных источников для дизайнеров, обучающихся, например, по направлению «Дизайн пространственной среды», позволил выделить несколько самых важных для студентов данного направления грамматических тем, которые являются «сквозными» для всего периода обучения. Например, среди функционально значимых тем назовем такие, как:

1. Способы выражения предиката: а) глагольный (что находится где, что служит чем, что напоминает что, что вписывается во что, что сочетается с чем, что дополняется чем и др.); б) причастный (что предназначено для чего, что оформлено как, что облицовано чем, что сделано из чего, что украшено чем, что использовано для чего и др.);

2. Способы выражения определения в простых и сложных предложениях. В текстах дизайнерских специальностей используются различные конструкции, с помощью которых обозначается, например: а) цвет (диван светлокоричневого цвета, шторы в пастельных тонах и др.); б) форма предмета дизайна или форма рисунка на нем (люстра в виде колеса, светильники необычной формы, гостиная, разделенная камином; ковер с растительным орнаментом, подушки с вышивкой и др.); в) материал, из которого сделаны предметы интерьера (стены из камня, стол из массива дуба, домик со стеклянными стенами, ситцевые шторы и др.); г) техника изготовления предметов интерьера (ковры ручной работы, светильники, встроенные в карниз); д) название стиля, в котором выполнены предметы интерьера (спальня в восточном стиле, комната в стиле кантри, скульптура в стиле арт-деко

и др.); е) назначение помещений (**комната для гостей, кабинет для занятий, беседа для отдыха и др.**);

3. Способы выражения сравнения (**люстра наподобие колеса, светильники, похожие на огонь пламени и др.**) и др.

4. Способы выражения пространственных отношений в простых и сложных предложениях (**места, расположения, размещения объектов в пространстве с глаголами «находиться, располагаться, лежать» и предлогами: возле, рядом с, около, вдоль, над/под, за/перед, внутри/снаружи, вдоль/поперек, выше/ниже и др.**

Анализ текстов других дизайнерских направлений также позволил выделить актуальные для студентов конкретного направления лексико-грамматические средства. Усвоение студентами того или иного профиля профессионально значимого лексико-грамматического материала происходит с опорой на тексты как основной источник информации. Такой подход получил отражение в комплексном профессионально ориентированном пособии, основными принципами построения которого стали принципы предметности, минимизации и универсальности [2; 3]. Материал, содержащийся в пособии, рассчитан на весь период обучения студентов русскому языку (1–2 курсы). Кроме того, тексты повышенной сложности могут быть использованы в работе с магистрантами.

Тексты, содержащиеся в нем, различаются не только уровнем своей сложности, но и тематической направленностью. В первый раздел («Читаем тексты по специальности») включены тексты двух видов. Первую группу текстов составляют тексты общей направленности, представляющие интерес для обучаемых разных дизайнерских специальностей, вторую – тексты для студентов конкретных профилей обучения. Среди них – тексты повышенного уровня сложности для совершенствования профессиональной компетенции в устной и письменной формах общения.

Вопросы, связанные с отбором текстов для студентов с разным уровнем языковой подготовленности, остаются в методике РКИ по-прежнему дискуссионными. Что касается текстов для нашего пособия, то они отбирались из учебной литературы и научных и профильных журналов по дизайну. Они были подвергнуты адаптации (в зависимости от уровня обучаемых) и сокращению (их объем не превышает двух страниц).

Все тексты пособия распределены по трем направлениям: «Читаем тексты по специальности», «Обсуждаем тексты по специальности» и «Тексты для самостоятельного чтения». В приложении содержится комплект контрольных работ для студентов разных профилей. Тексты первой части тематически отражают почти весь спектр профилей специальности «Дизайн». В начале этой части находятся тексты, посвященные общим проблемам дизайна. Тематика этих текстов позволяет рекомендовать их для чтения студентам I курса разных профилей (например, тексты «Что такое дизайн. Определение дизайна», «Основы творческого процесса», «Современный дизайн и перспективы его

развития», «Формирование цветовой гармонии» и др.). Далее тексты сгруппированы по конкретным направлениям: «Дизайн одежды», «Графический дизайн»; «Дизайн пространственной среды» («Дизайн интерьера», «Ландшафтный дизайн»); «Дизайн рекламы». Предлагаемые в этой части тексты предназначены главным образом для чтения. Вопросы для контроля понимания текстов сформулированы таким образом, что ответы на них студенты могут найти в тексте, т. е. понимание текста студентами проверяется только на уровне значения. Каждый текст этой части сопровождается комплексом традиционных заданий 3 типов: предтекстовых, притекстовых и послетекстовых. Творческие задания на этом этапе используются в ограниченном объеме. Основными задачами этого этапа являются: 1) повторение грамматического материала, изученного на предшествующем этапе обучения (на подготовительном факультете), 2) ознакомление с новой, профессионально значимой для студентов лексикой.

Вторая часть пособия по своей структуре повторяет первую. В тематическом и в языковом отношении тексты этой части отличаются большей сложностью. Вопросы к текстам предусматривают контроль понимания прочитанного текста не только на уровне значения, но и на уровне смысла. Основной задачей этой части пособия является не только понимание текстов, но и продуцирование на их основе собственных высказываний, обсуждение поднимаемых в них дискуссионных проблем с привлечением ранее полученной информации по специальности. В этой части содержатся устные и письменные задания преимущественно творческого характера.

В Приложение включены контрольные работы для студентов разных направлений по специальности «Дизайн», которые выполняются ими самостоятельно. Они построены на основе лексики текстов и заданий из двух первых частей.

Таким образом, задача создания профессионально ориентированного пособия решается в пособии на основе подхода, учитывающего принципы предметности, минимизации и универсальности. Пособие, в основу которого положены эти принципы, позволяет преподавателю использовать его в работе как со студентами разных профилей и разного уровня подготовленности по специальности «Дизайн», так и с магистрантами. В новых условиях обучения, о которых говорилось в начале статьи, пособия подобного характера ориентируют преподавателя на решение задач, которые стоят перед иностранными студентами при овладении языком специальности.

Литература

1. Налимова Т. А. Отбор профессионально ориентированного учебного материала для студентов-иностранцев как методическая проблема. – Русская словесность в системе высшего образования: матер. докл. и сообщ. XIV междунар. науч. - метод. конф. СПб.: СПГУТД. 2009. С. 202–205.

2. Налимова Т. А. Универсальность как основной принцип создания учебного пособия по языку специальности для иностранных учащихся // Русский язык и русская литература в XXI веке: развитие, изучение, обучение: матер. докл. и сообщ. XVIII междунар. науч.-метод. конф. СПб., ФГБОУВПО «СПГУТД». 2013. С. 354–357.

3. Налимова Т. А. Читаем по-русски и обсуждаем тексты по специальности «Дизайн»: учебное пособие для иностранных студентов / Т. А. Налимова, Л. И. Веселов. СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД». 2013. 132 с.

УДК 811.161.1'271:808.5 (075.8)

Huyen Thi Ko,

канд.пед.наук

Ханойский государственный университет

Nguyen Thi Co,

PhD in Ed. Sci.,

Vietnam National University, Hanoi

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ БИОГРАФИИ РУССКОГО ПИСАТЕЛЯ (ПОЭТА) В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGY IN THE STUDY OF THE BIOGRAPHY OF A RUSSIAN WRITER (A POET) IN THE NON-LANGUAGE ENVIRONMENT

В статье рассмотрено применение современных информационных технологий и рациональных методов и приёмов при изучении биографии русского писателя (поэта). Это помогает студентам легче разобраться в произведениях, но самое главное, делает уроки изучения русской литературы живым, интересными, активизирует их самостоятельную работу и в аудитории, и вне аудитории в неязыковой среде.

Ключевые слова: современные информационные технологии, рациональные методы и приёмы, групповая работа, презентация, система слайд шоу.

The article focuses on application of modern information technology and appropriate methods and techniques to study a Russian writer (a poet). All of these things make it easier for students to learn about literary works, but more importantly, they make literary classes more exciting and appealing, while encouraging students' self-learning process during and outside of school hours in the non- native language environment.

Keywords: modern information technology, rational methods and techniques, team work, presentation, system of PowerPoint.

В настоящее время всякое обучение не может отвечать высоким требованиям общества, удовлетворять учащихся без использования современных информационных технологий. И для повышения эффективности изучения русской литературы в целом, и биографии русского писателя в частности, необходимо использовать наиболее рациональные методы, приёмы и новейшие современные технологии с учётом модернизации образования. Целью этого является подготовка самостоятельной личности, способной к творческому приобретению знаний, самоидентификации, максимальной самореализации. В условиях внеязыковой среды при изучении русской литературы биография писателя играет важнейшую роль в понимании идей, тем, проблем, характеристики литературных образов, потому что в каждом произведении отражается личность писателя (поэта), выражается авторская позиция, его взгляды на действительность. Именно поэтому без изучения биографии писателя (поэта) учащимся невозможно понять достоинство его художественного произведения, его роль в литературном процессе.

В условиях модернизации учебного процесса и данной технологии активным субъектом учебной деятельности становится сам студент, самостоятельно владеющий знаниями и решающий познавательные задачи в совместной работе с другими соучениками. При изучении биографии писателя (поэта) в аудитории и вне аудитории критериями обучения являются:

- умение адекватно формировать свою потребность в информации;
- эффективное осуществление поиска нужной информации;
- умение переработать информацию и создать новую;
- умение адекватно отбирать и оценивать информацию;
- наличие компьютерной грамотности в написании реферата и презентации его на уроке.

Изучение биографии писателя помогает студентам услышать голос, увидеть своеобразие его личности, характера, судьбы и выяснить его эстетические, исторические взгляды на действительность. Изучая художественное произведение, необходимо познакомиться с творческой биографией автора, обстоятельствами создания данного произведения, его место в литературном процессе, раскрыть его связь с общественной жизнью эпохи, проблематики. Для того чтобы студенты не только запоминали, но и обдумывали на уроке факты биографии, преподаватель постоянно должен ставить перед учащимися определённые задачи. Это могут быть вопросы, связанные с выяснением отношения писателя (поэта) к общественным явлениям, проблемам его современности (задания выполняются устно). Согласно этому при изучении биографии Л. Толстого, например, преподаватель должен помогать студентам выяснять, как меняется отношение Л. Толстого к себе, к жизни, к искусству, задавая такие вопросы, как:

- Что произошло в жизни писателя в 80-е годы XIX века?
- Что совершенно новое в его учении, которое отражается в статье «Так что же нам делать»?
- В каком художественном произведении ярко отражается его учение? и т. д.

Кроме вопросов, которые заданы заранее как домашние задания, преподавателю необходимо дать учащимся возможность самими добывать необходимые знания, сведения из других источников, материалов из Интернета. Можно также включить диспут о книгах, о высказываниях известных деятелей культуры о жизни и творчестве писателя (поэта). При изучении биографии следует тщательно обдумать формы опроса и проверки домашних заданий, использовать музыку, живопись, кино, видеоклип и портреты: незаменимые помощники преподавателя. Очень полезно при изучении биографии писателя показать портреты писателя (поэта) разных периодов его жизни и мемуарные или критические материалы о нём. Но одним из важнейших средств изучения биографии является кинофильм, которому предшествует чтение биографии писа-

теля (поэта). Перед просмотром кинофильма преподаватель предлагает аудитории вопросы, которые заставляют студентов не только внимательно смотреть и слушать, но и думать. Вопросы должны быть разнообразны, например, такие:

- Что нового в жизни и творчестве писателя (поэта) узнали вы из фильма?
- Какие слова из отзывов современников или высказываний самого писателя (поэта) вы могли бы сделать эпиграфом к фильму?
- Какой эпизод биографии наиболее полно, по вашему мнению, выражает характер писателя? и т. д.

После просмотра фильма обсуждаются вопросы, и студенты не только активно относятся к увиденному, но и надолго запоминают его.

Для повышения эффективности изучения биографии преподавателю необходимо использовать современные информационные технологии, комплекс рациональных методов и других средств, по-новому организовать учебную деятельность студентов в группах.

Групповая работа как форма коллективной учебной деятельности способствует совместным усилиям студентов в решении поставленной на занятиях учебно-познавательной задачи.

При групповой работе студенты могут активно участвовать в выборе, организации и конструировании содержания конкретного задания во внеаудиторное время. Каждый член группы может проявить свою творческую индивидуальность, самостоятельность в составлении плана, работе с литературой, может спокойно высказывать свою точку зрения, аргументируя её, использовать новые современные технологии. В ходе выполнения заданий учащиеся учатся выбирать информацию, обобщать, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, что позволяет каждому члену творчески проявить себя, укрепить межличностные отношения и создать комфортный психологический климат в студенческой группе. Самое важное при этой работе заключается в том, что они имеют возможность обмениваться идеями, мнениями, информацией, учиться друг у друга и каждый также имеет возможность получать помощь у других. Одновременно при этом воспитываются коллективные свойства личности, способность принимать на себя ответственность за свой вклад в общую работу [4. с. 76].

В проведении этого вида работы преподаватель выступает в качестве консультанта, координатора, помощника. Для выполнения этой миссии преподаватель, в свою очередь, составляя список заданий, задаёт вопросы для всей аудитории, группы студентов. Этими вопросами преподаватель направляет внимание студентов на важные события, факты, эпизоды в жизни писателя (поэта). И во время беседы необходимо следить за тем, чтобы беседа была направлена в намеченную сторону, чтобы студенты свободно высказывали свои мысли, мнения, рассуждения.

Одним из интересных видов речевой деятельности при изучении биографии является взаимодействие преподавателя со студентами в аудитории, во время презентации ими групповых работ устно с использованием компьютерной системы PowerPoint или системы слайд шоу. Во время выступления одного студента другие студенты слушают и следят за содержанием изложенной информации. Если выступление длинное и избыточное, преподаватель задаёт вопросы, направляя внимание студентов на выяснение основного содержания, раскрытие сущности вопроса, помогает им обобщать информацию, делать выступление ёмким, сжатым и содержательным. После выступления одного студента преподаватель просит других студентов делать замечания, высказывать мнение, дополнять необходимой информацией, даёт общую характеристику работе студента, группе студентов, и потом он делает обзор, выступает с дополнительной информацией, корректирует содержание работы, подчёркивает важное, основное, выполненное студентами, и одновременно развивает у них умения излагать и презентовать свою работу письменно или устно.

Практика показывает, что при самостоятельном изучении студентами биографии писателя (поэта), преподавателю необходимо направить их особое внимание на выяснение особенностей его творчества: его стиля языка, манеры, метода описания, создания типа образов, с одной стороны, а с другой – подчеркнуть его идеи, теории, тенденции изображения действительности с точки зрения современности. Преподаватель также должен подчеркнуть главное, существенное, но типичное в биографии каждого писателя и дополнить интересным необходимым содержанием, синтезировать его путём использования системы PowerPoint, чтобы студенты могли усвоить, затем запомнить, фотографировать или записать его в тетради полученный материал. Это значительно помогает в подготовке к экзамену по этому предмету.

Таким образом, изучение биографии писателя (поэта) не может быть эффективным без использования разнообразных приёмов и современных информационных технологий, так как оно помогает студентам легче разобраться в произведениях, объективно оценить их достоинство. Но главное, это вызывает у студентов интерес к личности писателя, к идейным исканиям, которые отразились в его творчестве, с одной стороны, а с другой, делает урок живым, эмоционально действенным, интересным, и, в конечном счёте, активизирует их деятельность в процессе групповой и самостоятельной работы и в аудитории, и вне аудитории в неязыковой среде.

Литература

1. Шпаргалки по методике преподавания русской литературы – методика преподавания русской литературы как наука. Add.coolreferat.com/docs/index-2293.
2. Методика преподавания литературы (1985), под редакцией профессора З. Я Реза, Москва «Просвещение», 1985.
3. Нгуен Тхи Ко (2007), Обучение чтению художественных текстов вьетнамских студентов – русистов на продвинутом этапе, Кан.дис.пед.наук, Ханой.

4. Нгуен Тхи Ко, Обучение студентов-русистов умению работать в группе на занятиях по русской литературе и страноведению, Русский язык за рубежом. Вьетнамская русистика, 2015. №22, С. 75–76.

5. Новые методы в обучении русской литературе. Festival. 1 september. Ru/articles/524666.

6. Pedsovet/org/componet/option. Com-intree/task.viewlink/link_id,3909/.

УДК 372.881.161.1

Наталья Степановна Новикова,
канд. фил.наук, доцент
Ирина Петровна Маханькова
Елена Георгиевна Хворикова
(Российский университет дружбы народов
natalynov@yandex.ru
imakhankova@mail.ru
lenaxvor@mail.ru

Natalia Stepanovna Novikova
PhD in Philol. Sci., Associate Professor
Irina Petrovna Makhankova
Elena Georgievna Khvorikova
(Peoples' Friendship University of Russia)
natalynov@yandex.ru
imakhankova@mail.ru
lenaxvor@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

PROFESSIONAL LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD AND ITS FORMATION IN FOREIGNERS TRAINING LANGUAGE SPECIALTY

Статья посвящена проблеме формирования у иностранных учащихся профессиональной языковой картины мира при обучении их языку специальности. В статье дается анализ профессиональной языковой картины мира как системы, описываются элементы, составляющие эту систему, и существующие между ними взаимосвязи, выделяются особенности когнитивно-коммуникативной структуры соответствующих текстов по специальности и определяется необходимый и достаточный набор умений и навыков, позволяющих индивиду общаться в своей профессиональной среде. Сравнивая изучение иностранцами и носителями языка терминосистемы будущей профессиональной проблемной области, авторы приходят к выводу, что обучение иностранных учащихся имеет свою специфику, свои трудности, которые необходимо учитывать преподавателю, а также дают некоторые практические рекомендации по преодолению рассмотренных трудностей.

Ключевые слова: языковая картина мира, профессиональное общение, русский язык как иностранный, терминосистема, языковая способность.

The article addresses the issues related to the development a professional language picture of the world for foreign students when teaching them the language of the specialty. The article analyzes the professional language picture of the world as a system, describes the elements that make up this system, and the interrelations existing between them, identifies the features of the cognitive-communicative structure of the relevant texts in the specialty and determines the necessary and sufficient set of skills that allow an individual to communicate in their professional Environment. Comparing the study of the terminology system of the future professional problem area by foreigners and native speakers, the authors come to the conclusion that the training of foreign students has its own specifics, its difficulties, which must be taken into account by the teacher, and also gives some practical recommendations for overcoming the difficulties discussed.

Keywords: Language picture of the world, professional communication, Russian as a foreign language, terminology, language ability.

Профессиональная языковая картина мира (ПЯКМ) – одна из множества частных картин в сложной глобальной языковой картине мира (ГЯКМ) [1; 2]. И, как каждая из этих частных картин, отличается языковым своеобразием.

В соответствии с концепцией Ю. Н. Караулова язык существует в трех ипостасях – в СИСТЕМЕ, в ТЕКСТАХ и в ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ индивидов, и, как следствие, любые языковые картины мира должны быть представлены во всех этих трех ипостасях. Это, естественно, относится и к профессиональной картине мира (ПЯКМ). Поэтому для описания конкретной ПЯКМ как системы необходимо выявить элементы, составляющие эту систему, описать существующие между ними взаимосвязи, проанализировать особенности когнитивно-коммуникативной структуры соответствующих текстов по специальности и определить необходимый и достаточный набор умений и навыков, позволяющих индивиду общаться в своей профессиональной среде. При этом изучение отдельной ПЯКМ (ее внутренней структуры, ее места в ГЯКМ) интересно не только в познавательном и теоретическом аспектах, но и для прикладных целей – создания поисковых компьютерных систем, а также для обучения профессиональному общению на иностранном языке [3; 4].

Если мы обратимся к анализу элементов, составляющих ПЯКМ, становится очевидным, что элементами ПЯКМ являются лексические единицы, используемые для общения в конкретной проблемной области. Все эти лексические единицы можно разделить на следующие группы:

1. Собственно **термины изучаемой проблемной области** – специальные лексические единицы профессионального общения. Они могут быть **простыми**, т. е. представленными одним словом (*портландцемент, кровля, колонна, живопись, путепровод* и др.), и **составными**, т. е. представляющими собой словосочетание (чаще всего – это сочетание **прилагательное + существительное**, например, *архитектурное сооружение, строительные материалы, ионический ордер, вяжущие вещества, коррозионная стойкость* и др.).

2. **Общенаучная лексика** или **термины научной речи** – слова и стандартные словосочетания научного и/или книжного стиля (в практике преподавания для удобства мы называем их **конструкциями**). Однословные члены этой группы – это обычно глаголы (*обеспечивать, осуществлять, составлять, содержать, происходить, обуславливать, создавать, разрабатывать, выявлять* и др.), а конструкции – это чаще всего сочетания **глагол + существительное** (*входить в состав, являться составной частью, приходится на долю, участвовать в образовании, использоваться в качестве чего-либо, иметь значение, устанавливать связь, получить название, носить имя* и др.).

3. Слова из общелитературного языка, вошедшие в тексты по специальности, но не изученные студентами ранее (для удобства мы будем называть их «попутчиками»). Эти «попутчики» сами по себе не входят в ПЯКМ, но часто оказываются весьма существенными для адекватного понимания специального текста, ибо могут кардинально влиять на смысл фразы. (Так, например, предыдущее предложение нашей статьи не может быть правильно понято студентом, если он не знает значения слов *ибо* и *весьма*, которые, как показывает наш опыт, учащийся встречает первый раз именно на занятиях по научному стилю речи. И таких слов достаточно много).

При изучении терминосистемы будущей профессиональной сферы общения носители языка должны усвоить только элементы первой группы, т. е. собственно термины изучаемой проблемной области. Для иностранных же учащихся процесс обучения усложняется: все три группы представляют собой новый для них материал. При этом особый акцент делается на второй группе, так как именно в процессе обучения научному стилю речи студент получает навыки универсального употребления общенаучной лексики.

Таким образом, для формирования ПЯКМ преподаватель иностранного языка должен поэтапно решить следующие задачи: познакомить учащихся с терминосистемой соответствующей сферы профессионального общения (или так называемым терминологическим полем – далее ТП), показать место изучаемого ТП в общей языковой системе, его неразрывную связь с этой системой, обучить студентов навыкам построения правильных синтаксических конструкций с использованием слов данного ТП и далее продемонстрировать им возможность универсального употребления конструкций общенаучного стиля на другом языковом материале. Очевидно, что для решения этих задач следует прежде всего структурировать группы 1 и 2 с точки зрения их внутренней организации, определить место и роль этих групп по отношению к другу другу, а также проанализировать их связь с общей языковой системой.

Анализ языковых единиц, вошедших в группу 1, т. е. собственно терминов изучаемой проблемной области, образующих ТП, показывает, что элементами ТП могут быть как отдельные слова (однословные термины), так и словосочетания (составные термины), при этом главными отношениями в ТП являются отношения включения: гипонимии (например, *обломочные породы* и их виды – *песок, гравий, щебень, алеврит, глина; архитектурные детали – атланты, кариакиды, маскароны*) и квазигипонимии (так мы называем отношения типа *часть – целое*, например, *здание* и его части – *фундамент, стены, перекрытия, крыша, перегородки, окна, двери, лестницы; колонна* и ее части – *база, ствол, капитель; капитель* и ее части – *эхина, абака*). Кроме отношений включения в поле могут существовать отношения антонимии (*выделение – поглощение, эндотермический – экзотермический, возникновение – исчезновение, замораживание – оттаивание, сжатие – растяжение, шероховатый – гладкий, крупный – мелкий, эндогенный – экзогенный* и др.) и синонимии (хотя, по мнению многих лингвистов, термин не должен иметь синонимов, нам это кажется не совсем верным: например, такие важные для нас, филологов, слова, как *языкознание* и *лингвистика* представляют собой синонимичные термины!). На основе анализа используемых в практике материалов для обучения профессиональному языку студентов-иностранцев специальностей «Строительство» и «Архитектура», можно выделить следующие случаи возникновения синонимии в ТП:

– синонимия слова и словосочетания (*градостроительство = строительство городов, фасад = передняя, лицевая сторона здания* и др.).

– параллельное сосуществование (пересечение) старой и новой терминосистем (*градостроитель = зодчий* и др.);

– параллельное сосуществование русской и заимствованной терминосистем (*архитектор = зодчий, внутреннее убранство = интерьер, мавзолей = усыпальница, памятник = монумент, гостиница = отель, возрождение = ренессанс, историзм = эклектика, выступ = рельеф, восстановление = реставрация, торжественный = парадный, одаренный = талантливый, огромный = колоссальный, господствовать = доминировать* и др.).

Следует заметить, что наличие в ТП составных элементов в качестве членов поля – одно из важных отличий терминологического поля от тематической группы общелитературного языка. Большой удельный вес составных терминов в ТП объясняется тем, что для компонента составного термина (в связи с необходимостью его однозначности) синтагматическая связь (с правым и/или левым синтагматическим модификатором) должна быть «жесткой», ибо «нежесткая» связь допускает неточное, расплывчатое, допускающее варианты толкование контекста. Понятно, что контекст профессионального общения требует однозначности. Поэтому необходимая «жесткая» связь стационарно закрепляется в составном термине, не допускаемая возможных флукуаций и делающая именно составной термин (а не его компонент) единицей поля.

В ТП присутствуют и деривационные гнезда (*реставрировать – реставрация – реставрационный – реставратор; декор – декорировать – декорация, декоративный, декоратор; строить – строитель, строительный, строительство, стройка, строение* и др.), наличие которых является одним из факторов, обеспечивающих связь ТП с общей языковой системой.

Если мы обратимся к внутренней структуре группы 2, т. е. группы, включающей слова и конструкции общенаучной лексики, то мы сразу заметим, что в ней главенствующими отношениями являются отношения синонимии. Это может быть как лексическая синонимия (*строить = сооружать = возводить = создавать* и др.), как и грамматическая, представленная, в свою очередь, как на уровне слова и словосочетания (*зависеть = находиться в зависимости, применяться = находить применение, влиять = оказывать влияние, разрушаться = подвергаться разрушению* и др.), так и на уровне целого предложения (*Мягкая черепица долговечна. = Мягкая черепица отличается долговечностью. = Для мягкой черепицы характерна долговечность* и др.).

Говоря о взаимоотношениях элементов первой и второй групп, первые можно сравнить с блоками, деталями, а вторые – с правилами, которые позволяют получить из этих блоков и деталей новые объекты (в нашем случае фразы). Иными словами, группа 1 – это набор элементов для конструирования фраз (относящихся к данной проблемной области), а группа 2 – набор возможных отношений между этими элементами. Используя язык теории графов, можно сказать, что группа 1 описывает множество вершин, а группа 2 – множество направленных дуг, соединяющих эти вершины.

В процессе формирования ПЯКМ у носителя языка последнему необходимо освоить только термины, т. е. лишь вершины графа (языковые средства описания отношений ему хорошо известны). Для иностранных учащихся одной из главных особенностей обучения научному стилю речи является необходимость освоения ими не только множества блоков, деталей (вершин графа), но и правил построения новых объектов (фраз) из этих блоков (т. е. правил построения связного графа по множеству вершин). При этом характерной чертой такого графа является отсутствие «оборванных», не ведущих ни к одной вершине дуг, ибо любая конструкция научного стиля речи всегда выражает отношение между двумя сущностями и поэтому распространение формы зависимыми словами является облигаторным, исключая для глаголов возможность абсолютного употребления. Также следует заметить, что если в общефункциональном стиле речи число вариантов семантического «наполнения» вектора отношения между субъектом и объектом чрезвычайно велико, то в научном стиле оно может быть представлено небольшим закрытым списком (что в общем-то помогает нам, преподавателям, в процессе обучения).

Из факторов, помогающих педагогу, можно отметить также то, что в отличие от общефункционального стиля речи отношение между субъектом и объектом в научном стиле речи не имеет темпоральной, модальной или коннотативной составляющих – оно «выхолощено», «пусто», «таблично», оно лишь дает информацию, никак ее не оценивая (этим, кстати, объясняется тот факт, что в текстах научного стиля речи обычно используются глаголы несовершенного вида, обладающие меньшей степенью конкретизации, чем глаголы совершенного вида). Отсутствие коннотата в научном тексте облегчает понимание его иностранцем, ибо именно коннотативная окраска слова вызывает, как правило, большие затруднения у иностранца.

Еще одной важной особенностью обучения иностранцев языку будущей специальности является «обратное направление» самого учебного процесса. Как было сказано выше, терминологическое поле – это часть общей лексической системы, поэтому отношения между ТП и общей лексической системой представляют собой отношения включения (*часть – целое*). При обучении русских учащихся какой-либо специальной терминосистеме преподаватель идет «от целого к части», т. е. от общей языковой системы (целого) к терминологическому полю (части), при этом связи членов ТП (через синонимию, антонимию, полисемию, омонимию, деривацию) со словами, не вошедшими в данное ТП, «обрубаются», чтобы члены поля стали «полноценными» терминами (отвечали требованиям однозначности). Если же речь идет об обучении иностранных учащихся, преподавателю приходится идти обратным путем – «от части к целому», от терминологического поля – к другим полям языковой системы, в которые «выводит» термин (здесь связи, выводящие из терминологического поля в общелитературную лексику не «обрубаются», а наоборот внимательно анализируются). Именно при таком подходе студент-иностранец

может правильно оценить роль и место ТП в общей языковой системе, почувствовать его неразрывную связь с этой системой, расширить и обогатить свой лексический запас. В качестве иллюстрации рассмотрим следующий пример. Для природных носителей русского языка первичными значениями слова *луковица* являются значения «утолщенная шаровидная часть стебля растений, находящаяся в земле» и «головка лука». И только позднее носитель языка узнает, что *луковицей* может называться и «церковный купол шаровидной формы». Аналогично, первичным значением слова *плафон* для носителя языка является значение «род абажура для светильника», и только при изучении курса архитектуры он узнает, что в архитектуре это слово означает «вид, проекция на архитектурное сооружение снизу»; значение слова *ордер*, понимаемое в узусе как «письменное распоряжение, предписание» и «документ на выдачу или получение чего-л.», дополняются для будущих архитекторов и строителей значением «определенное сочетание несущих и несомых частей стоечно-балочной конструкции»; *бусы* для носителя языка, – это, прежде всего, «украшение в виде нанизанных на нитку шариков или мелких предметов иной формы», и только для профессионала – это «геометрическое украшение карнизов, тяг и других элементов в виде чередующихся шариков, тарелочек и округлых вытянутых элементов». Таким образом, узусальное значение всегда является первичным для природного носителя языка, а вот для иностранных учащихся в каждом из вышеприведенных примеров первичным является именно последнее, чисто терминологическое, значение и только потом (через омонимию и полисемию, обеспечивающие межполевые связи ТП с общей языковой системой) иностранец усваивает другие толкования этого слова. В [5] приводится интересная аллегория: при прокладывании телеграфной линии в качестве поддержки для проводов может использоваться и телеграфный столб, и дерево. Но дерево, с его красивой зеленой кроной, радующей наш глаз и чувства, в данном случае гораздо хуже справляется с поставленной задачей, чем мертвый, некрасивый, но очень удобный для использования телеграфный столб. Живое слово языка подобно дереву: превращая слово в термин, мы «обрубаем» его цветущие ветви, получая из него телеграфный столб. При обучении же иностранцев путь обратный: от столба – к дереву, от мертвого – к живому. И наша задача как преподавателей заставить телеграфный ствол покрыться зеленой листвой.

Перечислим некоторые другие особенности усвоения иностранцами профессиональной лексики.

1. Когда носители языка изучают термины будущей специальности, процесс запоминания подчас облегчается пониманием внутренней формы слова. Так, знакомясь, например, с терминами *атмосферостойкий*, *водостойкий*, *морозостойкий*, *огнестойкий* и *трещиностойкий бетон* русский учащийся из формы слова понимает, каковы свойства бетона – опираясь на знание слова *стойкий*, используемого в узусе. Иностранец же данного слова, естественно,

не знает (ввиду его нечастотности в языке) и опираться на внутреннюю форму не может.

2. Многие термины представляют собой «длинные» слова (*удобоукладываемость, водонепроницаемость, градостроительство, цветоразличение, самовоспламеняемость, противопожарный, основоположник*), которые трудны для произнесения и, соответственно, для запоминания – ведь то, что невозможно произнести – невозможно и запомнить!

3. Процесс запоминания терминов иностранцами осложняется отсутствием коммуникативной поддержки: являясь обязательным компонентом научного текста, подобные слова не находятся «на слуху» в типовых ситуациях общения, ибо профессионального общения у учащихся еще нет, а в каждодневных коммуникативных ситуациях они, естественно, не используются. Таким образом, недостаточная частотность употребления профессиональной лексики в узусе также усложняет обучение.

4. Общеизвестно, что одним из универсальных принципов организации языковой системы является принцип антропоцентризма: именно он определяет антропоцентризм языковой картины мира (ЯКМ) конкретного индивида. Более того, ЯКМ не только антропоцентрична, но и эгоцентрична, в ней присутствует четкое разделение: Я – не – Я (субъект и все то, что его окружает). Мы, преподаватели-практики, постоянно сталкиваемся с тем, что практически все продуцируемые студентами высказывания начинаются с местоимения *я*. При формировании же ПЯКМ происходит «отторжение» от этого ведущего принципа, что психологически затрудняет процесс обучения.

5. В профессиональных текстах присутствует большое количество вводных слов, которые не встречались ранее студенту при изучении общефункционального стиля речи, ибо там они часто заменяются невербальными ситуативными элементами. В научном же тексте все должно быть выражено вербально: контекст профессионального общения не терпит двусмысленности, недосказанности. Необходимость заучить большое количество подобных форм и правил их расстановки во фразе тоже представляет трудность для иностранного учащегося.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно сформулировать несколько основных методических принципов обучения иностранцев языку будущей специальности:

1. Каждый новый для учащихся термин должен быть семантизирован с точным переводом на их родной язык. При всей тривиальности этого принципа преподаватели-практики не всегда это делают, опираясь на внешнее сходство лексем и забывая о лексической аттракции – например, перевода термин *проспект* на английский язык как *prospect*, хотя *проспект* по-английски *avenue, boulevard, high street*, а английское *prospect* переводится на русский язык как *вид, панорама, перспектива*; термин *аспирант* – как *aspirant*, хотя *аспирант* по-английски *graduate student, graduate, postgraduate, PhD student*,

research student, а английское *aspirant* переводится на русский язык как *кандидат, претендент, соискатель*; термин *колонна* – как *colon*, хотя *колонна* по-английски *column, pillar*, а английское *colon* переводится на русский язык как *двоеточие*.

2. При описании лексической сочетаемости термина необходимо дать учащимся жесткий перечень контекстов употребления (контекстов, где термин является собственно термином). Далее, после усвоения студентами данного термина как элемента терминосистемы, можно (по нашему мнению, даже следует!) расширить рамки, познакомив иностранцев с перечнем контекстов (если таковые существуют), где термин переходит в общелитературную лексику, выводя из терминологического поля. Такая методика, реализующая принцип «от части к целому», позволит студенту понять и самому «ощутить» многообразие межполевых связей, пронизывающих всю языковую систему [6].

3. Каждый термин необходимо вводить системно – как член соответствующего синонимического ряда, антонимической, гипонимической и квазигипонимической парадигмы. Такое представление сначала проводится в пределах поля (в рамках терминосистемы), а потом – с выходом за пределы поля, в узус (что помогает студентам осознать всеобщую взаимосвязанность языковой системы, а также обогащает их словарный запас).

4. Развивая идею о представлении слов в системе, следует отметить, что каждый термин должен быть представлен и как элемент деривационного гнезда: это знакомит студента с функционированием и значением аффиксов, позволяет ему понять основные принципы словообразования, развивает его лингвистическую интуицию, пополняет его лексический запас (особенно за счет дериватов, выводящих за пределы поля – ср. *тенденция – тенденциозный – тенденциозность; плавать – плавный – плавно – плавность архитектурных линий*).

5. При обучении иностранцев конструкциям общенаучного стиля речи целесообразно опираться на родной язык учащихся. Например, при изучении конструкций *что зависит от чего, что влияет на что, что обусловлено чем, что связано с чем* полезно дать учащимся «пустую» схему *развитие архитектурных стилей-климатические, религиозные и культурные факторы*, попросить их проанализировать логическое отношение между этими сущностями и перечислить все способы, с помощью которых можно выразить это отношение на их родном языке. Далее приведенные учащимися конструкции соотносятся с соответствующими русскими выражениями. Как показывает опыт работы с иностранцами, пытаюсь запомнить большое количество форм изучаемого языка, учащийся часто перестает понимать логические связи, существующие между предметами в объективной реальности (примеры потери логических связей мы в изобилии находим в письменных работах наших студентов). И такой мини-ассоциативный эксперимент помогает ему понять, что отношения между сущностями в реальном мире объективны, они не зависят от языка, и что каждый язык лишь по-своему описывает эту объективность.

Литература

1. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры. 1997.
2. Новикова Н. С., Черемисина Н. В. Многомирие в реалии и общая типология языковых картин мира. // Филологические науки, №1, 2000. С. 40–49.
3. Новикова Н. С., Щербакова О. М. Особенности обучения студентов-иностранцев медицинского профиля научной терминологии // Сб. материалов Межд. конф. «Функциональная лингвистика. Итоги и перспективы». Ялта, 2002. С. 83–88.
4. Новикова Н. С. Формирование профессиональной языковой картины мира при обучении иностранцев языку специальности // Вестник БООПРЯИ / Орган белорусского обществ. объединения преп-лей рус. яз как иностр., 1/2007(06). Минск, 2008. С. 36–40.
5. Султанов А. Х. О природе научного термина. Проблемы философии языка. М.: РУДН, 1996.
6. Новикова Н. С. Межполевые семантические связи в языке и в тексте // Сб. научных трудов «Переходность и синкретизм в языке и в речи». М.: МГПИ, 1991. С. 214–221.

УДК 81-139

Екатерина Васильевна Огольцева,
д-р филол. наук, доцент
(Московский педагогический
государственный университет)
tertiumcomp@mail.ru

Yekaterina Vasilievna Ogoltseva,
Dr. in Philol. Sci., Associate Professor
(Moscow Pedagogical
State University)
tertiumcomp@mail.ru

**ПОНЯТИЕ «ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОВА» КАК ФАКТОР
УСВОЕНИЯ РУССКОЙ ПРОИЗВОДНОЙ ЛЕКСИКИ
СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ**

**THE CONCEPT «INTERNAL FORM OF THE WORD»
AS A FACTOR IN THE ASSIMILATION OF RUSSIAN DERIVED
VOCABULARY BY FOREIGN STUDENTS**

В статье рассматриваются некоторые аспекты использования понятия «внутренняя форма слова» в методике преподавания русского языка как неродного. В центре внимания автора проблема усвоения производных слов русского языка. Анализируются такие частные вопросы, как соотношение лексического и словообразовательного значений в семантике производного слова, асимметрия «формы» и «содержания», условность и мотивированность языкового знака. Показано, что все эти теоретические проблемы имеют конкретное практическое значение. Анализ внутренней формы слов квалифицируется как методически значимый инструмент систематизации и запоминания лексики неродного языка. Предлагается ряд упражнений, направленных на достижение этой цели.

Ключевые слова: внутренняя форма, словообразовательное значение, лексическое значение, словообразовательная модель, производное слово, синонимия и омонимия словообразовательных аффиксов, фразеологичность семантики производного слова.

Some aspects of the use of the concept «internal form of a word» in the teaching of the Russian language as a non-native language are considered in the article. The author focuses on the problem of assimilating the derivative words of the Russian language. Such special questions as the relations of lexical and word-formation values in the semantics of the derived word, the asymmetry of the «form» and «content», the conventionality and motivation of the linguistic sign are analyzed. It is shown that all these theoretical problems have concrete practical significance. Analysis of the internal form of words is qualified as a methodically significant tool for systematizing and memorizing the non-native language vocabulary. A number of exercises are proposed to achieve this goal.

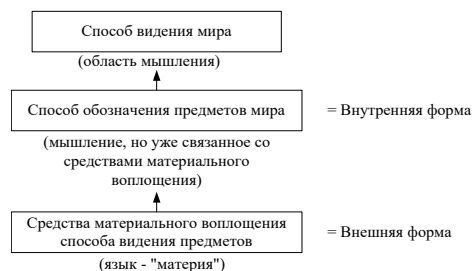
Keywords: internal form, word-formative meaning, lexical meaning, word-formation model, derivative word, synonymy and homonymy of derivational affixes, idiomaticness of semantics of the derived word.

Внутренняя форма (далее ВФ) – одно из сложнейших понятий современного языкознания. Этот феномен непосредственно связан с одной из вечных проблем философии и лингвистики – соотношением языка и мышления. Представляется очевидным, что общие сведения по этому вопросу

должны быть неотъемлемой частью преподавания РКИ, поскольку они создают методологическую, мировоззренческую базу для практического освоения языка.

Истоки научного анализа языковой внутренней формы мы находим в трудах немецкого лингвиста В.-фон Гумбольдта «Язык и философия культуры», «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества». Гумбольдт впервые высказал мысль о национальной самобытности языка, корнящейся в его внутренней форме: «Разные языки – это отнюдь не разные обозначения одной и той же вещи, а разные видения её». Каждый новый язык – это новая система мыслей и чувств, новый «образ мыслей» [1, с. 312]. Генезис концепции Гумбольдта неразрывно связан со сравнительно-историческим методом в языкознании, с идеями одного из основоположников этого подхода к исследованию языков – Я. Гримма. Именно тогда, в сущности, и были заложены основы современного лингвокультурологического направления в лингвистике: на большом фактическом материале была показана связь строения языка, закономерностей его развития с историей и культурой народа, с его духовным своеобразием. Специфика нации как духовной формы человечества проявляется прежде всего в языке. Более того, язык в значительной мере формирует саму нацию.

Осознанию понятия ВФ языка студентами в значительной мере препятствует бытовое, обыденное представление о «форме» как о чем-то материальном, внешнем, доступном нашему зрению. Прояснить вопрос о том, «материальна» ли ВФ, поможет следующая схема.



Таким образом, внутренняя форма – это своего рода промежуточное звено между языком и мышлением. Она отражает, с одной стороны, способ их видения (проявление духовное), с другой стороны, связана со средствами материального воплощения, т. е. с внешней (языковой) формой. Важно отметить, что Гумбольдт связывал категорию внутренней формы с тезисом о творческой деятельности человеческого мышления, которая воплощается в языке и обогащается языком же.

Разграничение мысли и её языкового воплощения, идеального и материального в языке тесно связано с разграничением общего и особенного, универсального и национального. Рассматривая этот вопрос, важно избежать упрощенно-примитивной его трактовки. Распространенное мнение «Люди говорят по-разному, но мыслят одинаково» не совсем верно с научной точки зрения, поскольку и язык, и мышление имеют как национальную, так и общечеловеческую (универсальную) сторону.

Внутренняя форма пронизывает весь язык, однако есть такие «участки» языковой системы, на которых она проявляется наиболее ярко. Это, в частности, фразеология (собственно фразеологизмы, устойчивые сравнения, пословицы и поговорки). Не случайно фразеология является пробным камнем переводческого мастерства. Она же, с одной стороны, чрезвычайно трудна для иностранцев (именно в силу яркой национальной самобытности), а с другой стороны, всегда представляется в их сознании чрезвычайно интересным участком языковой картины мира. Однако стихия внутренней формы – всё-таки **семантика слова**: именно в слове наиболее ярко проявляется двусторонний (образно-понятийный) характер нашего мышления.

ВФ на уровне слова – это, по существу, тот образ (представление), который предшествует формированию понятия. Лексическое значение слова «подснежник» определяется в словаре так: «Лесной цветок, развивающийся под снегом и расцветающий сразу после его таяния» [2]. Прежде чем в сознании носителей языка оформилось понятие об этом предмете, должно было возникнуть представление, живой образ растения. Русский человек представляет его как маленький цветок, вырастающий весной *под снегом*. В этом конкретном образном представлении и проявляется в данном случае языковая внутренняя форма. Такой путь – от образа к понятию – проходит любое производное слово, в том числе слова-термины (ср.: *колокольчатая* чашечка цветка – *напоминающая колокол*, *трубчатые* цветки – цветки с удлиненными полыми соцветиями, *в виде трубки*). Подобные примеры убедительно демонстрируют неразрывную связь конкретно-образного и абстрактно-логического мышления.

Понятия о предметах носят универсальный, наднациональный характер; образы-представления предметов действительности в каждом языке свои, национально-своеобразные. Именно они придают языку неповторимый национальный колорит.

в русском <i>под-снеж-ник</i>	в английском <i>snow-drop</i>
(«появляющийся из-под снега») во французском <i>perce-neige</i>	(«снежная капля») в немецком <i>schnegglöckchen</i>
(«протыкающий снег»)	(«снежный колокольчик»)

Внутренняя форма языка представляет собой одну из тех проблем языкознания, которые важны в методологическом аспекте и поэтому требуют философского осмысления. Эта тема подразумевает обращение к таким понятиям философии и общего языкознания, как асимметрия языкового знака, сравнительно-исторический метод, общее и особенное, национальное и интернациональное в языке и мышлении.

Усвоение теории целесообразно сопровождать анализом языкового материала. В частности, очень полезны задания, требующие сопоставления ВФ слов одной словообразовательной модели, а также близких по значению слов разных языков:

Упр.1. Сопоставьте следующие примеры. В каких случаях слова, близкие по значению, имеют в разных языках аналогичную внутреннюю форму, в каких – различаются по внутренней форме? Где это необходимо, раскройте ВФ иноязычных слов самостоятельно. Приведите свои примеры, сопоставляя ВФ производных слов русского языка и изучаемого вами иностранного языка:

1) *учитель* (рус.) «тот, кто учит»; *teacher* (от «to teach» – учить); *Lehrer* (от гл. «lehren» – учить); 2) *морозное* (рус.) – от «морозить, замораживать»; *ice-cream* (англ.) – букв. «лёд-сливки»; *glaces* (франц.) – букв. «льды»; *jäätelö* (финск.) – от «jää» – «лёд», «*jaataa*» – леденить; 3) *заочник* (рус.) «студент, обучающийся без отрыва от производства»; *Fernstudent* (нем.); – внутренняя форма отражает расстояние, отделяющее студента от вуза; 4) *тесть* (рус.) – немотивированное наименование; *father-in-law* (англ.); 5) *бездельник* (рус.) – тот, кто *без дела*, не имеет дела; *for-nothing* (англ.); 6) *визави* (рус.) – немотивированное наименование; *vis-à-vis* (франц.); 7) *детство* (рус.) – возраст ребенка (детей); *childhood* (англ.).

Упр.2. Пользуясь толковым словарем (ТСРЯ), определите лексические значения русских производных слов, образованных по словообразовательной модели: ПОД- + основа сущ. -НИК. Какими комплексами звуков передаются эти значения в английском (немецком, французском) языках?

Подстаканник, подгузник, пододеяльник, подрамник, подсвечник, подлокотник, подосиновик.

Объясните внутреннюю форму каждого слова. Имеют ли ВФ соответствующие слова в иностранных языках?

Славянское языкознание имеет блестящего интерпретатора и творческого продолжателя концепции Гумбольдта в лице А. А. Потебни. С его концепцией, основанной на глубоком анализе множества фактов языка и устного народного творчества, следует знакомить учащихся в первую очередь, а затем целесообразно обратиться к исследованиям XX века, в которых теория Потебни обогатилась новыми ценными идеями (имеем в виду работы Е. А. Земской, О. П. Ермаковой, А. И. Моисеева, Н. А. Янко-Триницкой и др.).

А. А. Потебня развил концепцию своих предшественников в лексико-этимологическом направлении: понятие «внутренняя форма слова» у этого учёного связана с анализом природы о б р а з а в народно-поэтической речи

и художественном произведении: «В произведении искусства образ относится к содержанию, как в слове представление, или чувственный образ, к понятию» [3, с. 58]. А. А. Потебне принадлежит плодотворная мысль о слове как небольшом произведении искусства: образ внутренне присущ слову как факту языка; если бы не было образа в языке, его не могло бы быть и в речи. Эти идеи Потебни предопределили его интерес к славянской мифологии, к фольклору. В народном творчестве он исследовал устойчивые формулы, обороты, слова, т. е. воспроизводимые народным языковым сознанием единицы, в которых особенно ярко проявлялась национально-самобытная внутренняя форма.

При анализе концепции А. А. Потебни следует обратить внимание на несколько основных моментов:

1. А. А. Потебня различал в каждом слове *внешнюю* форму (его звучание), *содержание* (лексическое значение), *внутреннюю* форму (ближайшее этимологическое значение).

2. ВФ слова учёный понимал как признак предмета, положенный в основу его наименования (чаще всего – существенный признак. Ср.: *нахлебник* – человек, живущий за чужой счет, *на чужих хлебах*).

3. В учении А. А. Потебни понятие ВФ связано с историей слова, с его этимологией (гр. *etimologia* < *etimon* – истина, основное значение слова + *logos* – учение), т. е. с происхождением слова.

4. Понятие ВФ Потебня применял главным образом к нечленимым словам, но к таким, которые когда-то членились, т. е. подверглись процессу опрощения (переразложения): *не-вест-а* ← не ведать (не знать); *халат-н-ость* ← халат; *пи-р* ← питии (пить) и т. д.

При анализе понятия «внутренняя форма слова» обычно возникает вопрос: Все ли слова характеризуются внутренней формой? Как считал А. А. Потебня, *при своем возникновении* внутренней формой характеризовались все слова. Однако со временем многие лексические единицы утрачивают признак, положенный в основу наименования, и носители языка могут лишь догадываться о нём. Это относится ко многим русским непроизводным словам, в которых ВФ или забыта вовсе (*кот, дом, лоб*), или восстанавливается лишь путем этимологического анализа (*зеркало, целоваться, захолустье*), а также к словам иноязычного происхождения, которые, возможно, имеют ВФ в языке-источнике, но лишены её в русском языке (*чай, реклама, директор*).

Со времен А. А. Потебни понятие «внутренняя форма слова» пережило значительную эволюцию. В большинстве пособий и в специальной литературе о внутренней форме говорят преимущественно по отношению к п р о з - в о д н ы м словам. В связи с этим получило иной смысл и «ближайшее этимологическое значение» А. А. Потебни: под ближайшим этимологическим значением теперь понимают не только собственно этимологическое, полученное в результате специального исторического анализа, но и д е р и в а ц и - о н н о е (словообразовательное) значение слова (далее ДЗ), которое пред-

ставляет собой результат семантического взаимодействия образующих производное слово ж и в ы х морфем. Ясно, что ДЗ характеризует только производные с точки зрения современного русского языка слова: *слонёнок* – детеныш слона; *пейзажист* – тот, кто связан по роду деятельности с пейзажем; *мамочка* – ум.-ласк. к «мама»; *домище* – увел. к «дом» и т. п.

В производном слове, в отличие от непроизводного, признак, лежащий в основе наименования, ясен всегда. Поэтому очевидно, что понятие внутренней формы слова тесно связано с понятием «мотивация». Морфологически производное слово (т. е. образованное с помощью морфем) можно истолковать через его производящее (так называемый «критерий Г. О. Винокура»), следовательно, любое производное слово имеет внутреннюю форму.

В аспекте методики РКИ все эти старые проблемы дериватологии обретают новое и очень актуальное звучание. Если усвоение непроизводной лексики происходит в значительной мере автоматически (сознанию носителя другого языка «не на что опереться») и остаётся только запомнить семантическую связь между означаемым и означающим), то усвоение слов производных имеет мощную опору в виде словообразовательного значения, своего рода посредника между «внешней формой» (звучанием и написанием) – и тем, что часто именуют «смыслом» слова – его актуальным лексическим значением.

Кстати, о внутренней форме можно говорить и применительно к с е м а н т и ч е с к и мотивированным словам (по терминологии В. В. Виноградова это слова, образованные *лексико-семантическим способом*). Так, в переносном значении слова «лиса» (о человеке) проявляется ВФ: «тот, кто похож на лису хитростью». В качестве признаков, на основе которых осуществляется перенос, может выступать не один, а несколько элементов смысла. Так, в словосочетании *рукав* реки семантическое переосмысление выделенного слова базируется на переносе целого ряда признаков: 1) протяженность; 2) способность проводить (пропускать) какое-либо содержание; 3) отвлечение от чего-то главного, основного и т. д. Вторичное, мотивированное значение таких слов (точнее, лексико-семантический вариант) образуется на основе значения первичного, которое и представляет собой внутреннюю форму.

Итак, возможны три основных проявления ВФ слова: 1) этимологическое значение; 2) первичное (прямое) лексическое значение; 3) деривационное (словообразовательное) значение.

На этом этапе усвоения темы актуальны практические задания, направленные на анализ мотивирующего признака, положенного в основу наименования предмета, лица, признака, действия:

Упр.1. Покажите, как проявляется ВФ в следующих словах; сформулируйте признак, положенный в основу каждого наименования.

Безрадостный, оранжевый, шапка (заголовок), подсвечник, пейзажист, рука (почерк), приморье, зубастый, вкус, стол (питание, пища), надомница,

звезда (знаменитость), опростоволоситься, дошкольник, деревня, бездомный, пароход, чурбан (о тупом человеке), порошок, пережариться, слоненок, перочинный, медведь (о неуклюжем человеке), земляника.

ОБРАЗЕЦ:

ПРОЯВЛЕНИЯ ВФ СЛОВА		
1.Этимологическое значение	2.Прямое значение многозначного слова	3.Деривационное значение
СОЮЗ (от ст.-сл. њъꙗꙋ + сѣ; см.узел, уж, вязать, узы) – «то, что связано, соединено узлами»	ЛИСА (человек) – от «лиса» (животное) – «человек, похожий на лису по признаку хитрости»	ЖУРНАЛИСТ (от «журнал» + – ИСТ) – «человек, работающий в журнале»

Упр.2. С помощью этимологического анализа установите, какой внутренней формой характеризуются следующие слова иноязычного происхождения. При выполнении задания пользуйтесь словарями иностранных слов. Имеют ли эти слова внутреннюю форму в русском языке?

I. Сейсмограф, пародонтоз, паронмазия, иероглиф, динозавр, вентилятор, вернисаж, карикатура, дирижер, аудитория, виртуоз, нотабене.

II. Гротеск, демократия, доцент, калейдоскоп, нотариус, молекула, эпигон, парцелляция, брудершафт, буклет, дилетант, нонсенс.

III. Энциклопедия, пуловер, инверсия, галактика, дактиль, гиппопотам, эпилог, консолидация, меморандум, кларнет, скафандр, синхронный.

Упр.3. Многие слова, обозначающие животных, имеют в русском языке семантические производные – «зооморфизмы», например: МЕДВЕДЬ. 2. перен. О неуклюжем, неповоротливом человеке (разг.) Пользуясь толковыми словарями, проанализируйте с этой точки зрения следующие слова:

1. Аист, акула, баран, блоха, боров, буйвол, бык, верблюд, вобла, ворон, голубь, грач, дятел, еж, ерш, жеребец, жираф, жук, журавль, заяц, зверь, зебра, змея, индюк, шшак, кабан, клец, клоп, коза, козел.

2. Комар, корова, коршун, кот, кошка, кролик, кот, крыса, лебедь, лев, лиса, лошадь, лягушка, морж, мотылек, муравей, муха, мышь, налим, обезьяна, овца, оса, павлин, пес, петух, пиявка, попугай, поросенок, пудель, пчела.

3. Рак, саранча, сверчок, свинья, слон, собака, сокол, соловей, сорока, сурок, суслик, сыч, таракан, теленок, тетерев, тигр, тюлень, угорь, хорек, цапля, цыпленок, червь, черепаха, шакал, шмель, щенок, ягненок, ястреб, ящерица.

Какова внутренняя форма этих слов в вашем родном языке?

Важно чётко понимать отличие деривационного значения, с одной стороны, от лексического, с другой – от грамматического значения. В отличие от первого, оно имеет специальный материальный показатель – словообразовательный формант (аффиксы, образующие слово) и может характеризовать не

только отдельное слово, но и **модель** в целом; в отличие от второго, оно характеризует не все слова какой-либо части речи (грамматической категории), а лишь определенные группы слов, образованных по одной и той же модели, т. е. словообразовательные **типы**. К примеру, ДЗ «Нечто, характеризующееся положением под предметом, названным производящим словом» является общим для слов *подсвечник, подснежник, подгалстучник, пододеяльник подстанник, подголовник, подъельник и т. п.* Таким образом, деривационное значение носит более отвлеченный характер в сравнении с лексическим (поскольку оно характеризует ряд слов одной словообразовательной модели). В то же время оно более «конкретно», чем грамматическое значение.

Словообразовательная модель представляет собой одновременно и структурно-семантическую схему производных слов, и *образец их построения*. Моделирование рассматривается нами как эффективный частный метод усвоения производной лексики через анализ внутренней формы. Производное слово чаще всего предстает перед учащимся-иностранцем как своего рода «черный ящик»: его лексическое значение имеет «отчужденную форму», оно скрыто во внутренней форме слова и к тому же «замаскировано» словарными дефинициями, ориентирующимися непосредственно на номинацию. Изучение словообразовательных моделей дает возможность «осветить» черный ящик, проникнуть во внутреннюю семантическую структуру производного слова.

При анализе любой словообразовательной модели следует характеризовать три компонента: производящую основу; словообразовательные аффикс(-ы); производную структуру.

Словообразовательная модель является результатом обобщения конкретных словообразовательных актов. Так, словообразовательная модель на- + основа сущ. с конкретным (предметным) значением + -ник = производная структура сущ. с ДЗ «предмет, находящийся на поверхности того, что названо мотивирующим существительным», представлена многими словообразовательными актами, среди которых: на – + грудь + -ник (*нагрудник*; ДЗ: «то, что находится на груди»); на- + колено + -ник (*наколенник*; ДЗ: «то, что находится на колене(-ях)»); на- + конец + -ник (*наконечник*; ДЗ: «то, что находится на конце чего-л.»); на- + глаз(-а) + -ник (*наглазник*; ДЗ: «то, что находится на глазах»).

Обращение к анализу словообразовательных моделей позволяет наглядно показать системный характер русского словообразования, регулярность аффиксов и связанных с ними словообразовательных значений. Оно помогает иноязычным учащимся усваивать производные слова целыми «блоками», поскольку моделирование приводит к выявлению больших группировок слов, связанных единством внутренней формы.

Целесообразно сопровождать теоретические сведения о словообразовательных моделях и их общих значениях заданиями следующего типа:

Упр.1. Дайте полное описание всех компонентов словообразовательных моделей, по которым построены данные производные слова.

1. Побережье, подворье, поголовье, полесье, поволжье, поморье.
2. Пародист, шаржист, полемист, романист, баянист, хоккеист.

3. Купальня, красильня, гладильня, спальня, исповедальня.
4. Бесчестье, безводье, бездорожье, безрыбье, безденежье, безземелье.
5. Княжий, лисий, медвежий, вражий, казачий, фазаний.
6. Вороватый, угловатый, слоноватый, мешковатый, молодецкватый,
7. Сработаться, сговориться, созвониться, спеться, сдружиться.
8. Обезлесить, обезвредить, обезглавить, обессмертить, обезболить.
9. Скрытничать, вольничать, каверзничать, жадничать, кляузничать.

Упр.2. Приведите 5-7 производных слов, имеющих заданную словообразовательную модель. В пяти последних случаях продолжите описание модели самостоятельно.

- 1) основа глагола + -ок = сущ. с ДЗ: «лицо, производящее действие или склонное к действию, которое названо мотивирующей основой»;
- 2) основа глагола + -ениj(e) = сущ. с ДЗ: «предмет или явление, характеризующееся действием, названным мотивирующим глаголом»;
- 3) основа глагола + -чат(ый) = прилаг. о ДЗ: «характеризующийся способностью проявить действие, склонный к действию»;
- 4) по- + -основа сущ. + -ски = наречие с ДЗ: «так, как тот, кто назван производящей основой»;
- 5) основа глагола + -л(ый) = прилаг. с ДЗ: «находящийся в состоянии, которое возникло в результате действия, названного мотивирующим словом»;
- 6) небез- + основа прил. = прил. с ДЗ: «характеризующийся качеством, названным мотивирующей основой, в его умеренном проявлении»;
- 7) основа глагола + -щик = ...
- 8) основа прил. + -и(ть) = ...
- 9) основа сущ. + -ирова(ть) = ...
- 10) основа сущ. + -атин(-ятин)а = ...
- 11) при – + основа глагола + -ыва(-ива)ть ...

При выполнении упражнения пользуйтесь словарем: Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. М.: Русский язык, 1996.

Ещё один важный шаг в процессе освоения производной лексики русского языка – «ономасиологический» поворот проблемы «внутренняя форма слова»: Практика преподавания русского языка в иноязычной аудитории показывает, что учащимся легче усваивать те словообразовательные значения, которые характеризуются богатством и разнообразием средств выражения. Иными словами, иногда полезно идти от «словообразовательных категорий» [4] к конкретным словообразовательным образцам.

Этот аспект проблемы связан с нарушением непосредственного соотношения означаемого (содержания, или «выражаемого»), и означающего (формы, или «выражения»). В парадигматическом аспекте асимметрия плана выражения и плана содержания проявляется в отношениях полисемии, омонимии, синонимии. В сфере производной лексики эти отношения характеризуются важными особенностями:

1. Они характеризуют не лексические, а *деривационные (словообразовательные)* значения.

2. Поскольку единственным материальным показателем словообразовательного значения в структуре производного слова является аффикс, принято говорить о синонимии и омонимии а ф ф и к с о в (хотя в строгом смысле это отношения между производными словами, рассматриваемыми не как лексические, а как словообразовательные единицы).

3. Словообразовательные синонимы, как правило, не обладают важнейшим свойством лексических синонимов – взаимозаменяемостью в определенном контексте: *москв-ич*, но *одесс-ит*, *слон их(-а)*, но *тигр-иц(-а)*, *крас-от(-а)*, но *син-ев(-а)*.

Словообразовательные синонимы находятся между собой в отношениях дополнительной дистрибуции, что дает право некоторым исследователям говорить об условности термина «синонимия» по отношению к словообразовательным явлениям и заменять его термином «вариативность».

В центре внимания при изучении темы должны быть явления *суффиксальной синонимии и омонимии* как наиболее распространенные в русском языке. Анализ этих явлений дает возможность систематизировать сведения о словообразовательных значениях аффиксов, участвующих в образовании основных знаменательных частей речи (существительного; прилагательного, глагола, наречия) (табл. 1):

Таблица 1

Синонимичные аффиксы	Примеры	Деривационные значения
«план выражения»	производные слова	«план содержания»
-ИЦ / -ИХ	волчица – волчиха	«самка животного, названного производящей основой»
-Ш / -К	кондукторша – лауреатка	«лицо женского пола»
-ИЙ / -СК	вражий – вражеский	«принадлежащий тому, кто назван производящей основой»
-Н(Я) / -К(А)	маслобойня – читалка	«помещение, предназначенное для выполнения действия...»
-ОСТЬ / -ИЗН	смелость – крутизна	«отвлеченный признак»
-СВЕРХ / -СУПЕР	сверхмодный – супермодный	«высшая степень признака»
НА- / О-	насорить – ослабеть	«результат действия»
ЗА- / ПО-	запеть – полететь	«начало действия»

Таким образом, с и н о н и м и ч н ы м и называются аффиксы, имеющие разный фонемный состав, но совпадающие (близкие) по деривационным значениям. В большинстве случаев параллельные формы различаются оттенками смысла, стилистической окраской, степенью употребительности.

Омонимия – наиболее развитый тип системных отношений в словообразовании. Это явление, противоположное словообразовательной синонимии. О м о н и м и ч н ы м и следует считать аффиксы, имеющие одинаковый фонемный состав, но выражающие совершенно разные, не связанные друг с другом, деривационные значения (табл. 2).

Таблица 2

Омонимичные суффиксы и приставки	Примеры	Деривационные значения
«план выражения»	производные слова	«план содержания»
-ИСТ	гитарист болотистый	«лицо по отношению к предмету...» «покрытый в изобилии тем, что названо производящей основой»
-ИН	Ванин горошина свинина домина	«принадлежащий кому-л.» «единичный предмет» «мясо животного, названного производящим словом» «предмет, характеризующийся большим размером»
-НИК	чайник паяльник школьник	«вместилище для того, что названо производящим словом» «орудие действия» «лицо по его отношению к предмету...»
-К	ручка ковка	«уменьшительно-ласкательное значение» «процесс по действию»
ПЕРЕ-	перепрыгнуть перестроить переварить	«переместиться в пространстве через что-либо» «построить что-либо заново»
РАЗ-	разрубить развеселый	«действие, направленное на разделение предмета»

Для закрепления этой темы могут быть рекомендованы следующие упражнения:

Упр.1. Сгруппируйте слова с омонимичными аффиксами (префиксами, суффиксами, флексиями) и укажите значение (деривационное или грамматическое) этих аффиксов.

1. *Тракторист, кубинец, барин, головка, изучена, историк, материал, резец, стульчик, осетрина, страны, ста, стена, волнистый, жемчужина, активистка, старик, глупец, летчик, добры, города, пушкинист, свинина, зачетка, академик, рубец, столы, дома, каменистый, болгарин, сибирячка, домна.*

2. *Поддержка, сахарница, затишье, мамин, вывод, созыв, приплясывать, подножка, выкатиться, кружевница, пригород, бег, дедов, пририсовывать, выпасться, баловница, Заполярье, придумывать, затейница, выделиться, прыжок, соавтор, сорвать, вороний, выкупаться, присвистывать, соткать, подстилка, запев, выплакаться.*

Упр.2. Выделите в словах синонимичные суффиксы. Укажите их значения. Сопоставьте ВФ слов.

- 1) *беглянка, певица, учительница, хохотунья, кормилица;*
- 2) *обличитель, ттец, агитатор, выдумщик, перебежчик;*
- 3) *веселье, доброта, гордость, синева, равнодушие;*
- 4) *ручка, щеночек, Оленька, песик, донышко, скоренько;*
- 5) *пастуший, отцов, мамин, дедов, лисий, детский;*
- 6) *химик, сибиряк, дорожник, вертолетчик, критикан, шахтер.*

Ещё один важный аспект усвоения производной лексики связан с обращением к классическому понятию дериватологии – «фразеологичность» (идиоматичность) семантики производного слова (эта проблема была всесторонне рассмотрена в работах 60–80-х годов прошлого века М. В. Панова, О. П. Ермаковой, И. С. Улуханова, И. Г. Милославского, М. Я. Гловинской, Е. С. Кубряковой, Л. А. Быковой и др.). При всех различиях частных подходов учёные понимают «фразеологичность» как невозможность (или неполную возможность) синтезировать значение целого из известных значений составных частей: *малинник* – заросль малины, *подстаканник* – подставка с ручкой для стакана и т. п.

Системное усвоение производной лексики целесообразно начинать с анализа тех слов, которые **не характеризуются фразеологичностью**. Это, к примеру, слова с размерно-оценочным значением (*мамочка, тарелочка; темноватый, староватый; здоровущий, длиннющий*), со значением отвлеченного действия или признака (*смелость, честность; доброта, краснота; бег, ход; чтение, рисование*), со значением незрелого существа (*слоненок, тигренок*), существа женского пола (*тигрица, медведица; слониха, аистиха; артистка, парашютистка*) и др. Внутренняя форма таких слов «обнажена», она не затемнена дополнительными семантическими наслоениями. К тому же простое и ясное словообразовательное значение получает в подобных случаях регулярное формальное выражение в группах продуктивных аффиксов. В силу указанных причин словообразовательная модель вполне очевидна и воспринимается учащимися как образец для «словообразовательного синтаза».

Затем логично переходить к более высокому уровню освоения словообразовательной системы – к «**фразеологизированным**» производным, которые во многом асистемны, а следовательно, в сознании иностранцев близки к условным, немотивированным лексическим единицам. Таковы, в частности, суффиксальные имена существительные, образованные от прилагательных и других существительных (*кадровик, оптовик; барабаничник, баничник, журналист, гитарист; колбасник, ночник; газетчик, счётчик*).

Учащиеся должны усвоить следующие основные различия между двумя основными типами производных слов русского языка:

1. Лексическое значение нефразеологичного производного непосредственно соотносится с предметом действительности (ср.: *медвежонок* – *детеныш медведя*), а ЛЗ фразеологичного производного – опосредованно (*медвежатник* – *охотник на медведей*).

2. Лексическое значение фразеологичного производного содержит, кроме значений морфем, образующих его, добавочные семантические компоненты («семантические приращения»).

3. Лексическое значение нефразеологичного слова целиком определяется значениями морфем (производящей основы и аффикса); внутренняя форма таких слов «обнажена».

4. Фразеологичность семантики слова – это невыраженность значения целого морфемными составляющими (фразеологичность с точки зрения «анализа») и невозможность синтезировать значение целого из значений морфем (фразеологичность с точки зрения «синтеза»). Проявление фразеологичности нефразеологичности в семантике производного слова не зависит от словообразовательной модели, по которой образовано данное слово: в рамках одного словообразовательного типа могут оказаться как фразеологичные, так и нефразеологичные производные. Ср.: *краснеть* – становиться красным; *хорошить* – становиться красивее, привлекательнее (преим. о женщине).

Осознанию этих различий помогают практические задания:

Упр.1. Сравните толкования лексических значений данных слов в МАС. Сделайте семный анализ этих значений. Выделите семы, которые не нашли формального выражения в составе слова.

1. *Иконопись, звукопись, скоропись, тайнопись.*
2. *Снеговал, снеголом, снегопад, снегоход.*
3. *Турбовоз, паровоз, лесовоз, электровоз.*
4. *Мореход, пароход, скороход, тихоход, теплоход, ледоход.*
5. *Самовар, самокат, самострел, самострой, самосвал.*
6. *Снегопад, камнепад, листопад, водопад.*
7. *Кровопротитие, кровотечение, кровопускание, кровоизлияние.*

Упр.2. Проанализируйте внутреннюю форму каждого из приведенных ниже слов. Выявите семантические компоненты, наслаивающиеся на словообразовательное значение в процессе формирования лексического значения. При выполнении задания обращайтесь к толковому словарю.

1. *Подбережник, подшлемник, подшальник, подгалстучник, подрясник, подбельник.*

2. *Подхомутник, подрамник, подголовник, подзаборник, подтоварник, подседельник.*

3. *Подручник, подзатыльник, подбородник, подсердечник, подстрочник, подшефник.*

В последние десятилетия авторы учебных пособий для иностранцев делают акцент на важности системного подхода к усвоению семантических закономерностей неродного языка: «Проблема соотношения формального и функционального аспектов на лексическом уровне требует обращения как к функциональным особенностям лексических единиц, так и к языковой системе, ибо овладение языком как средством общения немислимо без системных знаний» [4, с. 287]. Много внимания уделяется словообразовательной структуре разных частей речи, анализу «семантического вклада» аффиксов в изменение лексической семантики производящего слова [6]. Вместе с тем анализ лексической и словообразовательной семантики в практике РКИ по-прежнему нуждается в единой теоретической (методологической) базе.

Мы полагаем, что именно «внутренняя форма» (и группирующиеся вокруг него понятия деривационного и лексического значений, словообразовательной модели и типа, словообразовательной синонимии и омонимии, фразеологичности семантики производного слова) даёт возможность систематизации и обобщения богатого и разнообразного лексического материала. Анализ производной лексики в этом аспекте важен не только в плане обогащения словарного запаса учащихся – он помогает сделать значительный шаг вперёд от техники автоматического заучивания слов к осознанному анализу их семантики, к рефлексии над явлениями неродного языка. Общеизвестно, что хорошо освоить чужой язык – значит «научиться думать на этом языке». Решение этой заманчивой задачи невозможно без осознания языковой внутренней формы.

Литература

1. Гумбольдт В.-фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
2. Толковый словарь русского языка: В 4-х тт./ Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1935–1940. [ТСРЯ]
3. Потебня А. А. Из лекций по теории словесности // А. А. Потебня. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. С. 58. 613 с.
4. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2011. 328 с.
5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издат. центр «Академия», 2013. 336 с.
6. Позднякова А. А., Фёдорова И. В. Русский язык как иностранный. В 2-х частях. М.: «Изд-во Юрайт», 2013.

УДК 372.881.161.1.

Николай Анатольевич Павлюк,
канд. филол. наук, доцент
Людмила Константиновна Серова,
канд. филол. наук, доцент
(Российский университет дружбы народов)
lkserova@mail.ru,
pavlyuk.nikolay@yandex.ru

Nikolay Anatolievich Pavlyuk
PhD in Philol. Sci., Associate Professor
Liudmila Konstantinovna Serova
PhD in Philol. Sci., Associate Professor
(Peoples' Friendship University of Russia)
lkserova@mail.ru,
pavlyuk.nikolay@yandex.ru

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ ПО РКИ

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE E-COURSES

Статья посвящена использованию современных информационных технологий при создании электронных курсов по РКИ. В ней рассказывается об организации самостоятельной работы студентов в режиме интерактивного обучения. Описывается разработанный и внедренный электронный курс «Русский интернет».

Ключевые слова: интерактивное обучение, Moodle, ТУИС, электронный курс, самостоятельная работа студентов.

The article is devoted to the use of modern information technologies in creation of e-courses on Russian as a foreign language. It describes the organization of independent work of students in interactive training, based on the developed and implemented e-course «Russian Internet».

Keywords: interactive training, Moodle, educational information system TUIS, e-course, independent work of students.

Информационные технологии активно используются в преподавании различных дисциплин, в том числе и лингвистических [1]. В этой связи особый интерес представляет организация самостоятельной работы студентов и контроль за ее выполнением в интерактивном режиме. В Российском университете дружбы народов с этой целью внедряется система ТУИС.

ТУИС – телекоммуникационная учебно-информационная система, разработанная на базе Moodle. В свою очередь **MOODLE** – это модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения. Первая версия Moodle была выпущена в 2002 году и получила большую популярность в мире.

Учебный материал в системе структурирован в курсах [2; 3]. Курсы могут использовать различные форматы. Содержимое курсов представляют **ресурсы** (веб-страницы, файлы), **деятельностные элементы** – задания, тесты, форумы, анкеты и т. д. Преподаватель может планировать онлайн-обучение, гибко настраивать доступ к учебным элементам, делать массовую и выборочную рассылку, анализировать результаты деятельности обучающихся. Возможна реализация обучения по группам в рамках одного курса. Высокую степень погружения в интерактивное обучение обеспечивают такие элементы, как глоссарий [4], база данных, вики (совместное создание наборов веб-страниц), семинар (работа по оценке сокурсников). Moodle более ориентирована на реализацию смешанного, нежели чисто дистанционного обучения. Благодаря высокой гибкости в настройках в курсах могут реализовываться любые авторские идеи.

Система ТУИС разрабатывается прежде всего для самостоятельной работы студентов. Разработка курсов ведется в строгом соответствии с учебными планами, программами, учебно-методическими комплексами. Например, для иностранных студентов 2-го курса бакалавриата Инженерной академии РУДН учебным планом предусмотрено 36 часов для самостоятельной работы по русскому языку как иностранному. Электронный курс, разработанный для этой категории обучающихся, рассчитан именно на такое количество часов.

В отличие от Moodle ТУИС не является полностью открытой системой. Рольное участие и возможности доступа распределяются в ней следующим образом:

1. **Гость.** Любой пользователь Интернета по ссылке <http://esystem.pfur.ru> может ознакомиться с работой ТУИС, новостями, обучением, списком курсов и т. п. Однако **гость** не имеет доступа к самим курсам, что исключает возможность несанкционированного использования учебных материалов и плагиата.

2. **Автор.** Автор, как разработчик курса, имеет не только право доступа, но и возможность редактирования, изменения, дополнения курса и управления им. Для этого администрация ТУИС представляет автору специальный пароль.

3. **Преподаватель.** Имеет доступ к интерактивному управлению курсом без права редактирования, изменения, дополнения. Прикрепляется к курсу администрацией ТУИС.

4. **Студент.** Имеет доступ к интерактивной работе с курсом для выполнения самостоятельной работы, тестов, участия в форумах и т. д. Время выполнения заданий, сроки, временные ограничения устанавливаются преподавателем. Доступ к выполнению может быть закрыт при переходе к следующей теме. Таким образом, у студента автоматически образуется задолженность.

Общее управление, руководство разработкой, внедрение, создание гипергрупп осуществляется **администраторами** и **управляющими** от факультета. Таким образом, система предусматривает от шести и более ролей с разными функциями.

На кафедре русского языка Инженерной академии РУДН разрабатываются и внедряются следующие электронные курсы:

1. Русский язык как иностранный (для разных специальностей, курсов, уровня владения языком).

2. Русский язык в профессиональной деятельности.

3. Русский язык и культура речи для иностранцев.

Разработан и внедрен электронный курс для бакалавров (4-й семестр). В его основу положено интерактивное учебное пособие Л. К Серовой «Русский Интернет» [5]. Данное пособие было создано на основе лингвокультурологического подхода к обучению иностранных студентов, который позволяет дать иностранцам и студентам-билингвам, обучающимся на инженерном и физико-математическом факультетах, знания о русской культуре, связанные с будущей профессиональной деятельностью учащихся [6].

Структура пособия предполагает деление изучаемого материала на четыре темы, в соответствии с учебным планом семестра.

Тема 1. История Рунета.

Тема 2. Социальные сети Рунета.

Тема 3. Интернет-мемы.

Тема 4. Сетикет и нетикет.

В каждой теме представлен текст и послетекстовые вопросы, определяющие степень понимания текста, а также специальные задания, направленные на корректировку знаний учащихся в области грамматики и лексики русского языка.

По каждой теме студентам даны интернет-ресурсы, позволяющие расширить знания по изучаемой проблематике.

Студентам предлагаются темы для дискуссии, а также задания по составлению презентаций для устного выступления с использованием компьютера.

В электронном курсе по каждой из тем разработано 4 модуля, структурированных следующим образом: Текст. Глоссарий. Послетекстовые задания. Самостоятельная работа. Тест.

Текст в курсе может быть представлен в виде файла или веб-страницы. Практика показала, что последний вариант более приемлем, так как студенты получают возможность работать с текстом с айфона или планшета, не обращаясь к Windows. Поскольку каждый студент идентифицируется в ТУИС по логину и паролю, то работа с текстом фиксируется автоматически – когда, сколько раз и сколько времени обучаемый обращался к тексту.

Глоссарий строится по системному принципу. Здесь, помимо дефиниций, представлены все возможные употребления искомой лексической единицы во всех словарных статьях данного словаря, где она встречается, также представлены гиперссылки на источники из Интернета.

Послетекстовые задания состоят из вопросов по содержанию текста и упражнений по коммуникативной грамматике. Студент отвечает на вопросы в открытом окне. Преподаватель оставляет замечания в окне «комментарий». Студенту дается время на исправление. После этого преподаватель оценивает ответ, и задания закрываются.

В самостоятельной работе представлены видеоролики по теме. Студенты должны написать эссе, в котором они высказывают мнение о просмотренном материале. Преподаватель оценивает эссе.

Тесты могут разрабатываться в разных форматах. Для данного курса был выбран **множественный выбор**. В этом типе текста нужно выбрать правильный ответ из четырех возможных. Результаты тестирования оцениваются автоматически. В конце не только выставляются баллы, но и предлагаются правильные варианты ответов. Время прохождения теста фиксируется.

После выполнения всех заданий выставляется общий балл по теме, модуль автоматически закрывается, осуществляется переход к следующему модулю.

Апробация и внедрение курса показали, что обучаемые работают в основном самостоятельно, особенно в разделах ЭССЕ и ТЕСТ. Эффективность курса подтвердилась на последних интерактивных занятиях, где студенты показали высокую степень усвоения материала.

Литература

1. Сабитова Р. Р. О разработке электронных учебников по русскому языку как иностранному: лингводидактические особенности. // Образовательные технологии и общество. Выпуск №3 / том 18 / 2015, С. 452–454.
2. Берарди С. Русский язык в Moodle и новые компетенции преподавателя РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 4. С. 26–30.
3. Плеханова М. В. Опыт использования электронной платформы Moodle как средства организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 47–49.
4. Павлюк Н. А. Электронные коннотативные словари и коннотативная система // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика, №1, 2012. М.: РУДН. С. 117–121.
5. Серова Л. К. Русский Интернет: интерактивное учебное пособие по лингвострановедению для студентов-билингвов инженерного факультета. М: РУДН, 2016.
6. Ипатова Г. Н., Серова Л. К. Лингвокультурологический подход к созданию учебных пособий для студентов-билингвов. Вестник РУДН 2016. Серия «Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания», № 1, С. 50–58.

УДК 378

Евгения Александровна Пушкарёва
(Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет)
evg.pushkareva@yandex.ru

Evgeniya Alexandrovna Pushkareva,
(Nizhny Novgorod State University
of Architecture and Civil Engineering)
evg.pushkareva@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

APPLICATION OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING ON FOREIGN LANGUAGE LESSON IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION

Формирование критического мышления студентов технических вузов в условиях информатизации высшего образования требует использования инновационных методов обучения. В статье рассматривается возможность формирования критического мышления при обучении иностранному языку с использованием активных методов в сочетании с образовательными ресурсами сети Интернет. Описываются стадии технологии развития критического мышления через чтение и письмо на занятии по теме «From Inventions to Innovations». Приводятся примеры приемов и стратегий. Использование современных педагогических технологий помогает реализовать лично ориентированный подход в обучении.

Ключевые слова: критическое мышление, информационно-коммуникационные технологии, изучение иностранных языков, вызов, осмысление, рефлексия.

The formation of critical thinking of students of technical universities in the context of informatization in higher education requires the use of innovative teaching methods. The article considers the possibility of forming critical thinking in teaching a foreign language using active methods in combination with the educational resources of the Internet. The stages of the Reading and Writing for Critical Thinking program in the lesson «From Inventions to Innovations» are described. Examples of techniques and strategies are given. The use of modern pedagogical technologies helps to realize a student-centered approach in education.

Keywords: Critical thinking, information and communication technologies, study of foreign languages, challenge, comprehension, reflection.

Современный этап развития инженерной деятельности характеризуется значительными изменениями, сопряженными с инновационностью технологических процессов, высоким ростом и обновлением научно-технической информации, увеличением методов и разновидностей инженерных решений, расширением международных контактов. Осуществление на высоком уровне профессиональной деятельности, в том числе иноязычной, требует сформированности определенных качеств мышления, его рефлексивной, критической направленности. Формирование и развитие нового качества мышления ставит задачу разработки соответствующего инновационного лично ориентированного инструментария. При обучении иностранному языку возможности эф-

фективного формирования критического мышления реализуются путем интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с активными методами обучения иностранному языку [1–5].

Проиллюстрируем использование приемов технологии РКМЧП в сочетании с образовательными ресурсами сети Интернет на занятии по английскому языку со студентами I курса общетехнического факультета.

Тема: «From Inventions to Innovations»

Цель занятия: закрепить теоретические знания и сформировать практические умения анализа изобретательской деятельности на иностранном языке.

Занятие направлено на формирование следующих компетенций:

– общекультурных: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

– общепрофессиональных: владением одним из иностранных языков на уровне профессионального общения и письменного перевода (ОПК-9).

Стадия вызова

1. На первом этапе занятия преподаватель задает направления для актуализации знаний, предлагая обсудить цитаты, связанные с темой.

Преподаватель спрашивает, какие цитаты студенты считают интересными; важными; странными. Какие главные идеи затронуты и как они взаимосвязаны? Студенты читают цитаты и анализируют, заполняя индивидуальные кластеры, которые обсуждаются затем в группах. После обсуждения студенты составляют таблицу, обобщая индивидуальные позиции. Позиции группы озвучиваются, преподаватель фиксирует и систематизирует информацию, полученную от обучающихся.

2. После того как общий кластер составлен, преподаватель предлагает составить вопросы по теме занятия, на которые обучающиеся хотели бы получить ответ. Обучающиеся записывают вопросы индивидуально, затем в группах выбираются 3 наиболее интересных вопроса и озвучиваются.

3. На стадии вызова осуществляется целеполагание: преподаватель предлагает студентам определить собственные цели изучения темы. Ответы записываются преподавателем на доске в двух колонках: «Хочу узнать» («Want to get to know») и «Хочу научиться» («Want to be able»). Преподаватель также записывает эти два списка в свой блокнот для того, чтобы внести соответствующие коррективы в содержание последующих занятий.

Таким образом, в случае успешной реализации стадии вызова у студентов возникает стимул для работы на следующем этапе – этапе получения новой информации.

Стадия осмысления содержания

Стадия осуществляется на данном занятии с помощью организации поисковой деятельности в сети Интернет (прием Treasure Hunt). По мере осмысления новой информации студентам предлагается вести записи, отмечая:

- положительные стороны явления – П «+»,
- отрицательные стороны явления – М «-»,
- а также информацию, которая интересует, – «И».

Вопросы предлагаемые преподавателем:

1. What are you expecting to find?

2. What is the topic of Invention associated with in your mind? To what words is it closely related in meaning?

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/invention>

3. What is the difference between invention, discovery, and innovation?

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/>

4. What is the purpose of invention? Are there any useless inventions?

<http://www.ripleys.com/weird-news/chindogu/>

5. How do inventions happen? Can they happen by mistake?

<http://www.explainthatstuff.com/inventors-and-inventions.html>

6. What kinds of things did this person need to know in order to create his invention?

<http://wonderopolis.org/wonder/are-all-inventors-scientists>

7. What Russian inventors can you name?

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Russian_inventors

8. What does it mean to patent an invention? In what way does patenting protect an inventor?

<http://www.wikihow.com/Patent-an-Invention>

9. Are there any films about inventions and inventors?

www.screenjunkies.com/movies/movie-lists/6-movie-inventors-based-on-real-people

10. How do you think inventions changed the way people live?

<http://www.coolthings.com/tag/cool-inventions/>

Студенты читают (смотрят, слушают) информацию на сайтах, ведут записи по мере осмысления новой информации. Обучающиеся производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути вопроса. Обучающиеся отслеживают свое понимание при работе с изучаемым материалом, занося по ходу чтения или прослушивания новую информацию в таблицу. Работа ведётся индивидуально или в парах.

В процессе реализации стадии осмысления содержания приоритетной задачей преподавателя становится поддержание активности и интереса студентов.

Рефлексия

1. Для прояснения смысла нового материала преподаватель предлагает студентам обсудить полученные результаты. Вопросы преподавателя: Что подтвердилось из того, что было сказано вами до выполнения поисковой работы? Что не подтвердилось? Что вы узнали ещё? Как вы можете ответить на вопросы, составленные в начале урока? Какие новые вопросы у вас возникли?

2. На этой стадии проводится прием «мозговой штурм». Вопрос преподавателя: Как вы думаете, какие позитивные и негативные изменения вносят изобретения? В качестве домашнего задания студенты должны обосновать своё мнение, записать свои аргументы в форме эссе из 10-15 предложений.

3. Последним этапом является постановка студентами новых целей обучения. Студенты также обдумывают, какие методы они могут использовать для этого.

Педагогическая технология РКМЧП на занятиях по иностранному языку позволяет стимулировать познавательную деятельность обучающихся, строить ее на основе диалога со свободным обменом мнений о путях разрешения той или иной проблемы. Результатом обучения наряду с предметно-содержательными учебными результатами становится рефлексивно осмысляемое освоение процессуальной стороны учебно-познавательной деятельности. Использование технологии РКМЧП в сочетании с образовательными ресурсами Интернет повышает у студентов на занятиях по иностранному языку мотивацию, делает образовательный процесс лично значимым.

Литература

1. Дворина Н. Г. Компьютерная визуализация как эффективное средство обучения английскому языку студентов неязыкового вуза / Проблемы лингвистики, методики обучения иностранному языку и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: материалы IV Международной научно-практической конференции 27–28 марта 2013 г. В 2-х частях. Ч. II: Методика обучения иностранным языкам. Уфа: БГПУ, 2013, ISBN 978-5-87978-843-3

2. Кручинина Г. А., Дарьенкова Н. Н. Формирование у студентов первого курса навыков использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе технического вуза (на примере обучения иностранному языку) // Современные Web-технологии образовательного назначения: перспективы и направления развития сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал; Под общей редакцией С. В. Мироновой, С. В. Напалкова. 2016. С. 286–290.

3. Кручинин М. В., Кручинина Г. А. Исследование использования информационно-коммуникационных технологий в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза технических и естественнонаучных направлений подготовки в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Фундаментальные исследования. 2015. №2-26. С. 5916–5924.

4. Кручинин М. В., Кручинина Г. А., Бутченко В. Н., Пушкарева Е. А. Применение сетевых коммуникаций в методической работе преподавателей гуманитарных дисциплин вуза // ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ материалы V международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2016. С. 66–71.

5. Пятаева Н. В. На что ориентироваться при обучении профессионально ориентированному иностранному языку? // ВЕЛИКИЕ РЕКИ 2015 Труды конгресса 17-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2015. С. 301–303.

УДК 811.161.1

Ирина Владимировна Родионова,
канд. пед. наук
(Военно-космическая академия
им. А. Ф. Можайского)
irinrodionova0911@yandex.ru

Irina Vladimirovna Rodionova,
PhD in Ed. Sci.
(Military Space Academy named
after A. F. Mozhaysky)
irinrodionova0911@yandex.ru

РАПОРТ В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

REPORT IN THE OFFICIAL AND BUSINESS SPHERE OF MILITARY COMMUNICATION

В статье исследуется актуальность использования рапорта в качестве служебного документа иностранными военнослужащими в официально-деловой сфере общения. Рапорт как служебный документ востребован у иностранных военнослужащих для общения в официально-деловой сфере на протяжении всего обучения их в военном вузе, с его помощью решаются разные вопросы, развиваются умения, необходимые для письменного общения. Представлен шаблон рапорта. В статье рассматривается сообщение как способ изложения рапорта, его характерные особенности: информативность, аксиоматичность, конкретность и др. Посредством рапорта решаются разнообразные вопросы, развиваются умения, необходимые для письменного общения.

Ключевые слова: рапорт, официально-деловая сфера общения, иностранные военнослужащие, сообщение, шаблон.

In the article the importance of the report as an official document for the foreign servicemen is analysed. It is used by the foreign servicemen in the official and business sphere of communication. It can help to solve different problems and to develop abilities necessary for communication in the written form. Official information as a variety of the report and its peculiarities are shown. The pattern of the report is given.

Keywords: report, official and business sphere of communication, foreign servicemen, information, pattern.

В течение всего периода обучения в высшем учебном заведении на иностранных военнослужащих распространяются требования общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации в части соблюдения правил внутреннего порядка и воинской дисциплины [1]. Востребованность общения в официально-деловой сфере у иностранных военнослужащих сохраняется на протяжении всего основного этапа обучения их в вузе, отличающимся строгой субординацией в отношениях между военнослужащими. Это находит отражение и в документах, используемых в указанной сфере.

Интерес с этой точки зрения представляет собой рапорт как «служебное сообщение, донесение младшего по званию старшему военному начальнику» [2, с. 530]. Посредством рапорта достаточно часто решаются разнообразные вопросы, связанные не только с исполнением иностранными военнослужащими служебных обязанностей, но и личного характера, развиваются умения,

необходимые для письменного общения, в частности, умение «создавать собственные тексты разного содержания» [3, с. 500].

Рапорт в официально-деловой сфере общения функционирует большей частью в письменной форме. Преимущество использования данной формы рапорта, по сравнению с его устной формой, объясняется требованиями руководящих документов.

Представление рапорта в устной форме допускается тогда, когда временной фактор играет решающую роль. В таких случаях на первый план выступают взаимосвязанные действия. С одной стороны – срочность сообщения, то есть при наличии важной, не терпящей отлагательства информации у иностранного военнослужащего возникает необходимость как можно быстрее поставить об этом в известность начальника факультета или его заместителя в отсутствие старшего национальной группы (курсового офицера, начальника курса). С другой стороны – необходимость оперативного решения возникшей проблемы как следствия полученного сообщения, так как в ситуациях официально-делового общения не всегда возможно ограничиться просто доведением информации до командования факультета.

В соответствии со статьей 106 Дисциплинарного устава Вооруженных Сил Российской Федерации письменные обращения, направляемые военнослужащим должностным лицам воинской части, излагаются в форме рапорта, но нужно отметить, что общевойсковые уставы не определяют конкретной формы рапорта как вида служебного документа [4]. Представляя рапорт как «служебный документ, докладываемый командиру (начальнику) по устанавливаемой форме», Временная инструкция по делопроизводству в Вооруженных Силах Российской Федерации также не дает конкретных рекомендаций по данному вопросу [5]. В высшем военном учебном заведении, как и в других воинских частях, разрабатываются служебные документы, в том числе рапорт, исходя из традиций военной штабной культуры и опыта ведения документооборота в данном учебном заведении.

В военном вузе на практических занятиях по русскому языку подготовка иностранных специалистов к общению в официально-деловой сфере предполагает целенаправленное обучение иностранных военнослужащих написанию рапорта в качестве служебного документа, относящегося к официально-деловому стилю по своей жанровой принадлежности, что, на наш взгляд, существенно повышает мотивацию данной группы военнослужащих к обучению написанию рапортов по установленной в учебном заведении форме, наполняемой различным содержанием в зависимости от избранной тематики.

Примером может служить рапорт, предлагаемый обучающимся в качестве образца для написания собственного документа:

Старшему национальной группы

(название государства)

Рапорт

Прошу Вашего ходатайства о предоставлении мне, курсанту первого курса, (фамилия, имя), времени для посещения тренировок в спортзале академии

с 16:00 до 19:30 в дни, когда нет четвертой пары занятий, информирования, подведения итогов, и с 18:00 до 19:30 в дни, когда есть четвертая пара занятий.

Контактный телефон: +(номер)

«__»____2017 г. Курсант (номер) учебной группы
курсант (инициал имени, фамилия)

Начальник курса

Ходатайствую по существу рапорта курсанта (фамилия, инициал имени)

«__»____2017 г. Старший национальной группы
(название государства)
младший сержант (инициал имени, фамилия)

Начальнику специального факультета

Ходатайствую по существу рапорта курсанта (фамилия, инициал имени)

«__»____2017 г. Начальник курса
капитан (инициал имени, фамилия)

При изучении структуры данного служебного документа обращают на себя внимание характерные для официально-делового стиля схематичность, принятое графическое оформление [6]. Следует также указать на строгое разделение по абзацам и постоянные обязательные элементы – реквизиты рапорта: наименования должностей (курсант, начальник курса, начальник (специального) факультета), наименования воинских званий (младший сержант, капитан), даты, подписи и др.

Определенная шаблонность в изложении информации находит подтверждение в минимализме содержательного объема рапорта со свойственными ему лаконизмом, конкретностью. Перед иностранным военнослужащим стоит задача точно сформулировать свою просьбу, чтобы быть адекватно понятым теми, к кому он обращается: «Прошу Вашего ходатайства о возможности заступления в наряд курсанта ... вместо меня, ... в связи с выступлением на концерте». Или: «Прошу Вашего ходатайства о предоставлении ... группе ... курса увольнения с ... до ... для покупки билетов в аэропорту «Пулковом». Тел ...».

Констатация фактов, связанная с выражением необходимости осуществить определенные, но без детальной характеристики объектов (своих) действий, без представления своих действий служит своего рода индикатором для выделения сообщения как «способа изложения информации» [7, с. 16], присущего рапорту: «Прошу Вашего ходатайства о предоставлении увольнения с ... до ... в связи с посещением магазина для покупки вещей». Или: «Прошу

Вашего ходатайства о предоставлении увольнения с ... до ... в связи с получением денег в банке».

Для данного способа изложения рапорта характерна, прежде всего, информативность. Обучающиеся информируют, т. е. ставят в известность своего непосредственного начальника – старшего национальной группы, а также начальников – российских офицеров (начальника курса, начальника факультета) о необходимости предпринять какие-либо действия с обязательной просьбой о поддержке-ходатайстве на вышеуказанных уровнях об осуществлении этих действий. Обучающиеся информируют о своих возможных действиях, результат которых станет реальным фактом в будущем: *«Прошу Вашего ходатайства о предоставлении курсантам ... учебной группы увольнения с ... до ... с целью просмотра праздника выпускников школ «Алые паруса». Увольнение будем проводить по адресу: Дворцовая набережная, у Эрмитажа».* Также: *«Прошу Вашего ходатайства о предоставлении курсантам ... учебной группы увольнения с ... до ... в связи с тем, что выступаем в финале конкурса песни. Увольнение будем проводить по адресу: Санкт-Петербург, ул. ..., д. ..., «Дом молодежи». Тел. ...».*

Следовательно, можно говорить о предваряющем характере рапорта, так как иностранный военнотрудовой уведомляет заранее о том, какие действия он собирается предпринять, и, соответственно, в обязательном порядке предупреждает об этом своих командиров: *«Прошу Вашего ходатайства о предоставлении мне, курсанту ... курса ... учебной группы возможности сдачи зачета по дисциплине «Математический анализ».* Также: *«Прошу Вашего ходатайства о предоставлении курсанту ... учебной группы увольнения ... с ... до ... в связи с необходимостью встречи с девушкой Увольнение буду проводить со своей девушкой по адресу: ул. ..., ... д., ... кв. Тел. личный ..., тел. девушки ...».*

Фактографический характер изложения, представленного в сжатой или развернутой формах, говорит о том, что называются или перечисляются факты, объективность и актуальность которых не подлежит сомнению: *«Довожу до Вашего сведения, что курсант ... учебной группы, находясь в зимнем каникулярном отпуске в период с ... до ..., замечаний и происшествий не имел».* Также: *«За усердие и старание, проявленные при благоустройстве общежития, прошу поощрить нижеперечисленных курсантов подготовительного курса специального факультета: ...».*

Сообщение как способ изложения отличается аксиоматичностью: *«Прошу Вашего ходатайства о предоставлении ... учебной группе увольнения с ... до ... в связи с отличной сдачей экзамена по русскому языку».* Или: *«Прошу Вашего ходатайства об освобождении меня, ..., от исполнения служебных обязанностей с ... по ... включительно в связи с восстановлением после операции».*

При выполнении функций подтверждения каких-либо сведений сообщение может приобретать черты комментария: *«Довожу до Вашего сведения, что с курсантами национальной группы ... проведен инструктаж о правилах поведения в отпуске. Личный состав ознакомлен с правилами убытия в отпуск*

и требованиями безопасности при проведении отпуска». Или: *«Прошу Вашего ходатайства о предоставлении личного состава ... учебной группы освобождения от служебных обязанностей в связи с празднованием Нового года с ... по ...».*

В случае уточнения представленной в рапорте информации сообщение может носить характер пояснения: *«Прошу Вашего ходатайства о предоставлении времени для посещения тренировок по смешанным единоборствам в спортзале по понедельникам, вторникам, средам, четвергам, пятницам, в дни, когда нет информирования, подведения итогов, пока нет абонемента. К рапорту прилагаю договор со спортзалом по адресу: ул. ..., д. ..., моб. тел. ...».* Или: *«Прошу Вашего ходатайства о предоставлении увольнения с ... до ... в связи с необходимостью посещения Военно-медицинской академии для консультации с врачом. К рапорту прилагаю направление № ... от ...».*

Таким образом, учет особенностей официально-делового стиля при создании служебного документа и характерных черт сообщения как способа изложения рапорта позволит активизировать формирование и развитие умений письменной речи, необходимых для создания собственных текстов, в нашем случае – рапортов, в целом оптимизировать процесс обучения русскому языку иностранных военнотрудовых.

Литература

1. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 10 декабря 2000 г. № 575 (в ред. приказов Министра обороны Российской Федерации от 29 августа 2001 г. № 377, от 26 августа 2009 г. № 908) «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации».
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование. 2016. 736 с.
3. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы. 2012. 784 с.
4. Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации. М.: Воениздат. 2008. 592 с.
5. Временная инструкция по делопроизводству в Вооруженных Силах Российской Федерации от 29 августа 2009 г. № 205/2/588.
6. Голуб И. Б. Русский язык и культура речи: учебн. пособие. М.: Университетская книга. Логос. 2009. 432 с.
7. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык. 1983. 170 с.

УДК 81'42:82-94:177,1

Наталья Владимировна Савельева,
ст. преподаватель
архитектурно-строительный университет
rucentergasu@mail.ru

Natalia Vladimirovna Saveleva,
Senior Lecturer
(Saint Petersburg State University of
Architecture and Civil Engineering)
rucentergasu@mail.ru

РОЛЬ ОЦЕНОЧНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В МОДЕЛИРОВАНИИ АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ИНТЕЛЛИГЕНТ» В ТЕКСТАХ РУССКОЙ МЕМУАРНОЙ ПРОЗЫ

THE ROLE OF EVALUATIVE STRUCTURES IN MODELING OF ASSOCIATIVE SEMANTIC FIELD «ИНТЕЛЛИГЕНТ» IN AUTOBIOGRAPHICAL TEXTS

Статья посвящена рассмотрению роли этической оценки в моделировании ассоциативно-семантического поля концепта ИНТЕЛЛИГЕНТ в текстах мемуарной литературы. В мемуарах, авторами которых являются представители интеллигенции, отражены оценки и идеалы, присущие данной социальной группе и представляющие собой систему этических ценностей, образующих макрополе в структуре концепта. Таким образом, изучение оценочных конструкций с точки зрения их потенциала в экспликации содержания исследуемого концепта представляется весьма важным.

Ключевые слова: ассоциативно-семантическое поле концепта, концепт интеллигент, оценка, оценочная лексика, мемуарная литература.

The article is devoted to the role of ethical evaluation in the modeling of the associative-semantic field of the INTELLIGENT concept in the texts of memoir literature. The memoirs sponsored by representatives of the intelligentsia reflect the evaluations and ideals inherent in this social group and represent a system of ethical values that form a macrofield in the structure of the concept. Thus, the study of appraisal structures from the point of view of their potential in the explanation of the content of the concept under study seems to be very important.

Keywords: associative-semantic field of the concept, the concept of the intellectual, evaluation, evaluation vocabulary, memoir literature.

Жанр мемуаров может быть определен следующей дефиницией: «мемуары – это фактуальные произведения ретроспективной направленности, отражающие впечатления жизни реального человека, им самим описанные» [1]. Ключевой чертой произведений этого жанра является активное оценочное начало. По мнению Милевской Т. Е., в оценке мемуариста имплицитно присутствует шкала оценок и стереотипы, на которые он ориентирован как представитель определенного эмоционального, социального и культурного типа [2]. Таким образом, в мемуарных текстах, авторами которых являются представители интеллигенции, отражены оценки и идеалы, присущие данной социальной группе и представляющие собой систему ценностей, образующих макрополе в структуре концепта интеллигент. При этом, в отличие от текстов

художественных произведений, автор мемуаров открыто выражает свою идеологическую и аксиологическую позицию, что говорит о большом потенциале текстов данного типа в описании исследуемого концепта. Таким образом, категория оценки в текстах мемуарной литературы может выступать как способ и средство экспликации концептуальной структуры текста.

С лингвистической точки зрения, оценка является функционально-семантической категорией, которая реализуется в речевой деятельности системой разноуровневых средств. Оценочные конструкции представляют собой способы выражения оценочных высказываний, реализуемые посредством языковых единиц разного уровня [3].

По мнению многих исследователей, этическая оценка прежде всего проявляется на лексическом уровне. Так, например, в мемуарных текстах это могут быть существительные с оценочным конвенциональным ядром, как нейтральные, так и стилистически окрашенные (хам – разг., долдон – прост.), фразеологические единицы (изворотливая лиса), слова в переносном значении (одержимые жаждой карьеры и власти).

Важно отметить, что часто в мемуарном тексте могут отсутствовать прямые номинанты исследуемого концепта, при этом именно оценочная лексика выполняет роль его косвенных актуализаторов на ассоциативном уровне. Эта особенность появляется в текстах, содержащих как самооценку, так и оценку автором людей, являющихся объектом изображения. Рассмотрим данное наблюдение на конкретном примере:

Уникальность этого человека заключалась в том, что у него было совершенно обостренное чувство справедливости. Если он понимал, что твориться несправедливость, он мог ползти в любую драку, вступить за совсем незнакомого человека [4].

В представленном фрагменте текста сверхсловное единство совершенно обостренное чувство справедливости содержит этическую оценку и выступает в роли косвенного актуализатора концепта интеллигент. Существительное уникальность и словосочетание совершенно обостренное чувство, выполняющее функцию интенсификации оценки, актуализируют смысл, заключающийся в указании на исключительность, редкость данного качества, присущего только настоящим интеллигентам.

Выделенное нами в тексте такое качество интеллигента, как обостренное чувство справедливости, также отмечается некоторыми исследователями. Феликс Лурье в статье «Интеллигент. Интеллигентность. Интеллигентия» предлагает следующее толкование: интеллигент – лицо, обладающее обостренным чувством справедливости и сострадания, независимым мышлением, борющееся с идеологическим закрепощением, неизменно следующее принципам высокой морали [5].

Необходимо отметить, что справедливость является ключевой идеей русской языковой картины мира. Тем не менее, пока она основана на объек-

тивности, беспристрастности, это ценность низшего уровня. Но справедливость начинает восприниматься как высшая ценность, когда пропитывается чувствами, прежде всего болью за человека обиженного, пострадавшего от несправедливости [6]. Итак, существенной чертой интеллигента является его готовность встать на защиту несправедливо обиженного, даже незнакомого ему человека.

Подводя итог нашим наблюдениям, можно утверждать, что поле этической оценки весьма важно для содержания концепта «Интеллигент».

Литература

1. Милевская Т. Е. Мемуары: жизнь как текст (своеобразие авторского присутствие как жанрообразующий фактор) // Мир человека. Т 1, №1, 2007, СПб.: Изд-во СПбГУСЭ С. 121–132.
2. Маркелова Т. В. Вопрос о категориальном статусе оценки. Оценка в отношении к грамматическим категориям предложения. Оценочный предикат // Русское предложение: компоненты с модальной, оценочной, экспрессивно-эмоциональной семантикой. Монография/ Под ред. П. А. Леканта. М.: МГОУ, 2006. С. 71–95.
3. Михалков Н. Территория моей любви. URL: <http://litres.ru/mihalkov/territoriya-moeu-lubvi>.
4. Лурье Ф. Интеллигент. Интеллигентность. Интеллигенция. URL: <http://magazines.russ.ru/141-pr.html>.
5. Шмелев А., Зализняк А., Левонтина И. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – URL: <http://magazines.russ.ru> Отечественные записки. Журнальный зал. 2002.

УДК 378.147.005.311.7.

Сосорбарам Эрдэнэмаам,
д-р. филол. наук, профессор
(Монгольский государственный
университет образования)
sermaam@inbox.ru

Sosorbaram Erdenemaam,
Dr. in Philol. Sci., Professor
(Mongolian National
University of Education)
sermaam@inbox.ru

К ВОПРОСУ ОБ УЧЁТЕ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

TO THE QUESTION OF THE ACCOUNT ACTUAL MEMBERSHIP IN TRAINING TRAINING MONGOLIAN STUDENTS STUDYING RUSSIAN

В монгольских вузах теория и практика перевода относительно монгольского и русского языков, к огромному сожалению, совсем не преподаётся, кроме университета, где работает автор настоящих строк, поскольку он является единственным в стране высшим учебным заведением, в котором осуществляется подготовка учителей русского языка. languages, educational university, the predicate, actual division. Многолетняя педагогическая практика показывает, что для представителя монгольского языка одной из самых больших трудностей, встречаемых при переводе с монгольского языка на русский и наоборот, является именно порядок слов в предложении. Уже одно то обстоятельство, что в монгольском предложении сказуемое находится в самом его конце, диктует необходимость в учёте актуального членения предложения при обучении монголов теории и практике перевода. Именно поэтому автором выбрана для статьи настоящая тема.

Ключевые слова: теория и практика перевода, монгольский и русский язык, университет образования, тема и рема, актуальное членение.

At Mongolian universities the theory and practice of translation in relation to Mongolian and Russian languages is, unfortunately, not taught at all except for the university the author of these article works, since it is the only educational university in the country where Russian language teachers are trained. Many years of pedagogical practice shows that for the representatives of the Mongolian language, one of the greatest difficulties encountered in translating from Mongolian into Russian sentence the predicate is at its very end dictates the need to take into account the actual division of the sentence when teaching the Mongols the theory and practice of translation. That is why the author chose the topic for the article.

Keywords: theory and practice of translation, Mongolian and Russian.

В последние годы под предлогом прагматизации обучения в вузах страны резко сокращены часы, отводимые на изучение теоретических дисциплин, вследствие чего многие фундаментальные знания стали недоступны тем, кто изучает, например, современный русский язык. В связи с этим и без того ранее скудные учебные программы по этой дисциплине стали еще более поверхностными. И, как следствие, наши выпускники получают диплом о высшем образовании по специальности «Учитель русского языка», не имея представления, к примеру, о том, что такое актуальное членение предложения, не говоря уже об изучении древнерусского или старославянского языков, оставивших

в современном русском языке отчётливые следы, и о которых сегодня учитель должен был бы, как минимум, иметь представление.

Результаты такого «сверхпрагматизированного» 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 вне зависимости 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. Он не употреблял термин «актуальное членение», однако 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 Вейля и ряда других лингвистов того времени, интересовавшихся данной проблемой, предложил свою самостоятельную теорию, благодаря чему лингвистическая наука, в частности переводоведение, получила возможность обучать будущих переводчиков точно и адекватно передавать замысел автора, кроющийся за порядком слов в предложении.

«Если формальное членение разлагает состав предложения на его грамматические элементы, то актуальное членение выясняет способ включения предложения в предметный контекст, на базе которого оно возникает. Основными элементами формального членения предложения являются грамматический субъект и грамматический предикат. Основные элементы актуального членения предложения – это исходная точка [или основа] высказывания, то есть то, что является в данной ситуации известным или, по крайней мере, может быть легко понято, из чего исходит говорящий», – пишет В. Матезиус [1, с. 239].

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.

Значит, актуальное членение предложения – это смысловое членение предложения в контексте его употребления на исходную часть высказывания – тему, в которой содержится известная или ясная из ситуации общения информация (она отражена в вопросе к предложению), и реме, в которой сообщается нечто новое о первой части (содержится в неполном ответе), что и является коммуникативной целью высказывания. Приведенные выше примеры иллюстрируют данное определение. Варианты предложения, различающиеся актуальным членением, составляют коммуникативную парадигму [2, с. 91].

В практике же преподавания русского языка в монгольской аудитории даже на уровне профессиональной подготовки, к огромному нашему сожалению, не обучают этой теме, вследствие чего не только выпускники-русисты, но и даже иные переводчики-профессионалы не имеют никакого понятия об актуальном членении предложения и допускают непростительные ошибки относительно положенного порядка слов в предложении, что, естественно, приводит к грубейшему искажению смысла авторского текста.

Исходя из этого, нам кажется крайне важным включить в учебные планы языковых вузов страны изучение хотя бы на элементарном уровне коммуникативного синтаксиса. «В последние годы коммуникативный синтаксис становится важнейшей составной частью теоретического курса грамматики, так как большинство явлений синтаксиса может быть описано всесторонне, если в качестве отправной точки рассмотрения синтаксических структур принять не традиционное членение на подлежащее и сказуемое, а членение на ремю и тему. Это означает нахождение функциональной перспективы предложения, распределение элементов высказывания по важности подачи информации. Такое членение предложения представляет собой членение на более высоком уровне, по сравнению с синтаксическим уровнем, так как оно основано главным образом на смысловых связях или отношениях между частями предложения и между предложениями» [3, с. 3].

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.

И таких примеров, к сожалению, встречается немало. И встречаются они не только на занятиях со студентами – будущими русистами. Такого рода ошибки можно увидеть также и в художественных переводах, осуществляемых ведущими 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. 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 доходя до изучения текстологии. В связи с чем группа преподавателей кафедры русского языка и литературы Монгольского государственного университета образования считает, что увеличение количества часов, отводимых на изучение современного русского языка или продление срока обучения до 5 лет (как это и было ранее) внесет неопределимый вклад в деле повышения качества подготавливаемых специалистов. Помимо этого, мы считаем, что одним из важных условий повышения качества учителей русского языка Монголии, было бы решение вопроса о прохождении ими годичной языковой стажировки в одном из ведущих российских университетов, как это было раньше. Этот вопрос поднимается нами не первый год, финансовая сторона данной стажировки обсуждается вот уже несколько лет на уровне министерств образования двух стран.

Любой учитель иностранного языка, в том числе и русского, на практике волей-неволей становится переводчиком, в связи с чем будущим учителям-русистам нужно как следует полностью преподавать теорию перевода, в том числе и тему «актуальное членение», ибо авторитет учителя русского языка во многом зависит от того, как он решает задачи по переводу, которые ставятся перед ним работодателем. Эта сторона подготовки специалистов становится особенно актуальной в наше время, когда найти работу учителю иностранного языка, в первую очередь, учителю-русисту вдвойне трудно именно от того, что работодатель стал смотреть на него прежде всего как на хорошего переводчика.

Литература

1. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок: Сборник статей. Москва, 1967. С. 239–243
2. Русская грамматика. М., 1980. Т. II.
3. Актуальное членение повествовательного предложения в английском и татарском языках // http://www.bankrabort.com/work/work_48152.html?similar=.

УДК 81'42

Елена Викторовна Стоянова,
д-р филол. наук, профессор
(Шуменский университет имени
Епископа Константина Преславского,
Болгария)
elvikstoyanova@abv.bg

Elena Viktorovna Stoyanova,
Dr. in Philol. Sci., Professor
(Konstantin Preslavsky University
of Shumen, Bulgaria)
elvikstoyanova@abv.bg

ВКУСОВАЯ МЕТАФОРА И СОВРЕМЕННЫЙ МЕДИАВКУС

GUSTATORY METAPHOR AND CONTEMPORARY MEDIA TASTE

Статья посвящена изучению вопросов современной метафоры и ее эмотивности в российском и болгарском медиадискурсах. Вкусовая метафора занимает особое место в метафорической картине мира и имеет национальную специфику в русском и болгарском языках. Сфера источника вкусовой метафоры отличается относительным постоянством во времени, поскольку вкусовые ощущения человека характеризуются определенной стабильностью и относительной неизменностью. С этой точки зрения представляет интерес функционирование вкусовой метафоры в современных медиатекстах и анализ ее эмотивной составляющей как одного из важнейших путей воздействия на интеллект, волю и эмоциональное состояние адресата.

Ключевые слова: язык и культура, метафора, медиадискурс, русский и болгарский медиатексты.

The article discusses the problems of the gustatory metaphor and its emotive component in Russian and Bulgarian media discourse. Gustatory metaphor occupies a special place in a metaphorical picture of the world and has a national specificity in the Russian and Bulgarian languages. The field source of the gustatory metaphors is relatively constant in time, because the taste sensations of a person are characterized by a certain stability and relative permanence. From this point of view, of interest is the functioning of the gustatory metaphor in contemporary media texts and analysis of its emotive component as one of the most important ways of affecting the intellect, will and emotional state of the recipient.

Key words: language and culture, metaphor, media discourse, Russian and Bulgarian media texts.

Одним из современных направлений изучения метафоры в русле когнитивно-дискурсивной концепции, на фоне развивающейся обусловленности познавательных актов контекстом общения и нагруженности их экзистенциальными смыслами становится исследование ее функционирования в средствах массовой коммуникации (далее СМИ). Данные проблемы рассматриваются в контексте общей проблематики медиалингвистики как нового научного направления, «предметом которого является изучение функционирования языка в сфере массовой коммуникации» [2, с. 34]. Сфера медиа быстрее других реагирует на изменения в жизни общества, отражает активные процессы в современном языке на всех уровнях и предоставляет для исследования образцы современной речи.

Предметом исследования в статье являются медиатексты, представляющие современную лингвокультурную ситуацию (далее ЛКС), где метафора

оценивается в качестве «индикатора» общественного сознания, отражающего мировосприятие и миропонимание национально-культурной общности на определенном временном срезе. Медиатекст является многослойным и многоуровневым образованием со сложной структурой [1; 5]. Как объект исследования медийного дискурса медиатекст являет собой диалектическое единство языковых и медийных признаков и имеет свои особенности, которые обуславливаются спецификой развития лингвокультуры. Медиатексты динамичны и современны, они воспринимаются участниками коммуникации в контексте происходящих событий. Изменения общественно-политической, экономической жизни национально-культурной общности обуславливают подвижность медиаязыка. Кроме того, современные масс-медиа становятся, по мнению исследователей, тем языковым ориентиром, который бессознательно культивирует новую языковую норму [4, с. 37–38].

Современный медиатекст воспринимается не просто как результат дискурсивной практики (т. е. отображение лингвокультурной ситуации), но и её инструмент. Это объясняет повышенную метафоричность языка современных масс-медиа, в которых метафора является наиболее действенным средством передачи выразительности (экспрессивности), оценочности, эмоциональности, полемичности и манипулятивности. Следовательно, эмотивная коннотация как чувственная (эмоциональная) и оценочная характеристика объекта, транслируемая метафорическим образом, представляется одним из важнейших путей имплицитного или эксплицитного воздействия на интеллект, волю и эмоциональное состояние адресата. В лингвокогнитивном аспекте эмотивность рассматривается в качестве когнитивной структуры в сознании человека, которая связывается с конкретной ситуацией эмоционального оценивания [6; 7; 8; 9; 10]. В медиадискурсе эмотивность метафоры прогнозируется автором медиатекста в соответствии с гипотезой о когнитивной матрице структурирования и хранения знаний о мире, лежащей в основе высказанной М. Минским теории фреймов [3].

В базовую установку метафоры как медиатекста заложена рациональная оценка (*хорошо – плохо, положительный – отрицательный*). Подобная эмотивная установка прочитывается адресатом, как правило, сразу, поскольку эти «посылы» моделируются на базе традиционного знания как понятийной сферы метафоризации, часто обуславливаются выбором той или иной метафорической модели и степенью ее структурированности в сознании носителя лингвокультуры. Кроме того, рациональная оценка дополняется личностным эмоциональным восприятием метафоры.¹ Специфика эмотивной коннотации может проявляться и в зависимости от ситуации или метафорического контекста. Таким образом, метафора способна выступать средством формирования и передачи как ингерентной, так и адгерентной эмотивности.

¹ Иррациональная оценка, которая может быть установлена психолингвистическими методами, в данной статье не принимается во внимание. Кроме того, моделирование метафорической эмотивности регламентируется коммуникативной (в частности, лингвокультурной) компетентностью говорящего и зависит от подобной компетентности декодирующего ее адресата, показатели которых не детализируются.

В аспекте контрастивных исследований принимается во внимание еще один факт эмотивности метафоры. При учете одного из основных ориентиров когнитивного механизма – культурного компонента², который неизменно включается в процесс метафоризации, эмотивность приобретает национально-специфический характер.

Целью данной статьи является обращение к эмотивной коннотации русской и болгарской вкусовой метафоры. Вкусовая метафора занимает особое место в метафорической картине мира и имеет национальную специфику в русском и болгарском языках. Как известно, сфера источника вкусовой метафоры отличается относительным постоянством во времени, что в значительной степени выделяет эту метафору среди других, поскольку вкусовые ощущения человека характеризуются определенной стабильностью и относительной неизменностью. На наш взгляд, сравнительное исследование подобной консервативной сферы в свете соотношения национального и общечеловеческого видения мира на материале различных языков представляет несомненный научный интерес. Материалом исследования выступают русские и болгарские медиатексты разных жанров выборочной подборки из национальных печатных и электронных изданий периода последнего десятилетия.

Сложность вкусовой метафоры обуславливается ее расположением на пересечении двух типов метафор – антропоморфной и артефактной, поскольку она, с одной стороны, связана с физиологическим процессом хеморецепции как взаимодействия вкусовых рецепторов с различными агентами, результатом которого является возникновение разного рода ощущений. С другой стороны, пища как агент воздействия на рецепторы предстает в качестве природного продукта, так и в качестве продукта, искусственно созданного человеком (после разнообразной кулинарной обработки). Возникающие в процессе взаимодействия пищи и рецепторов вкусовые ощущения и выступают понятийными источниками формирования вкусовой метафоры.

Несмотря на универсальность физиологического строения человека, у разных народов устанавливается свой собственный вкусовой стандарт, и наблюдаются различия в концептуализации окружающей действительности посредством вкусовых ощущений.

В российских и болгарских медиа вкусовая метафора является активным стилистическим ресурсом для привлечения внимания, представления и оценки той или иной ситуации, обеспечивая требуемое в этих целях упрощение, конкретизацию или, наоборот, размывание понятий. В соответствии с аксиологической интерпретацией знания, параметризация в эмотивной коннотации вкусовой метафоры подразумевает членение оценки, прежде всего, на мелиоративную – дерогативную (пейоративную). Именно данная характеристика лежит на поверхности эмотивного восприятия вкусовой метафоры.

² Используемый в статье термин *культурный* включает как этнокультурную, так и социокультурную составляющие.

Положительная и отрицательная характеристика создается, в основном, на уровне дихотомии *вкусный – безвкусный, невкусный*.

Например: русск. *В идеале «Магнитка» приучила любящего ее зрителя к хоккею **вкусных** комбинаций, игровому, на исполнение – как и «Барселона» (Советский спорт 11.12.2008); Рулю не хватает остроты реакции, из-за чего управляемость какая-то «**невкусная**», нет в ней азарта, зато есть уверенность (Комсомольская правда 16.11.2007); К сожалению, хорошая идея акцентировать внимание на межнациональной толерантности и этнокультурном многообразии Украины получила **безвкусное** исполнение и превратилась в бессмысленную пародию (Комсомольская правда 15.08.2010) и болг. **Вкусен** спектакъл от Ирландия кани на вечеря за двама в Младежкия (Новинар 27.10.2007); Паралелът между тоталитарния режим и посттоталитарния, в който живеем, е плосък, **безвкусен** и неприличен (Репортер 03. 11. 2013).*

Специфику вкусовой метафоры составляет наличие эмотивной эталонности (*хорошо – плохо*) при соотнесении объектов или явлений. Чаще всего данная оценка традиционно закрепляется в лингвокультуре и сопровождается тот или иной формирующийся образ на основе общепринятого вкусового восприятия. В процессе развития человечества естественная чувствительность преобразовалась, постепенно ломались стереотипы.

Традиционно *сладкий и соленый* в русской лингвокультуре воспринимались с положительным знаком и соответствовали понятию *вкусный* в отличие от *безвкусной и пресной* пищи.

Например: русск. *Кольцов «**вкусным**» кистевым броском от синей линии вновь устанавливает равенство (Советский спорт 23.12.2006); Будем надеяться, что уж в этом поединке старина Тайсон не промахнется и пошлет своего соперника в **сладкий** нокаут (Комсомольская правда 05.08.2005) – На перерыв «Локомотив» уходит, имея в активе разве что **пресный** удар головой Одемвингие (Советский спорт 15.06.2009).*

Наоборот, *горький* вкус исторически ассоциировался с неприятным ощущением. Подобное негативное отношение к горькому, сложившееся в древности интуитивно (Ср. русск. *Хуже горькой редьки*), совпадает с заключением эволюционной биологии о токсичности горьких растений. Однако в болгарской лингвокультуре допускается двойственность и противоречивость в эмотивности указанной метафоры. – Ср. *Истинското вино е горчиво* (був. настоящее вино имеет горьковатый вкус) и пейоративно звучащие метафоры: болг. *ГЕРБ получи **горчив** «подарък» за седмия си рожден ден. Търновският депутат Георги Марков изненадващо подаде заявление за напускане на парламентарната група на бившите управляващи (Стандарт 03.12.2013); **Горчив** хап за цяла Европа. Лидерите на Европейския съюз сринат банковата система на Кипър за наизидание на другите си длъжници (Дума 25.04.2013).*

Кислый (в силу незрелости плода) также воспринимался со знаком минус. Однако с течением времени, с новыми технологическими решениями не-

возможно уже дать однозначной оценки таким вкусовым ощущениям, как: *соленый, кислый, жирный*. (Ср. например, болг. *кисело зеле, кисело мляко* (букв. квашеная капуста, йогурт), русск. *кисло-молочные продукты*, то есть что-либо, приготовленное путем квашения, на основе брожения, и русск. *кислый суп*, болг. *вкиснала супа*, то есть испорченный, прокисший суп). *Острый* вкус продукта, толкуемый часто отрицательно, нередко придает особую пикантность и изысканность пище.

С положительной коннотацией актуальности и важности звучат следующие русские вкусовые метафоры *соленая правда, острая проблема*. Например: *В. Путин: С пивом хорошо **соленую** правду (Голос России 15.12.2012); А депутат Олег Куликов, член ЦК КПРФ, добавил: «Сами понимаете, что за минуту охватить все **острые** проблемы невозможно» (Независимая газета 07.04.2011).*

В болгарской метафоре жгучий вкус ассоциируется с ярким пристрастием. Например: болг. *Сетих се обаче, че от няколко години у нас БСП въведе «диш хакъ». Едно време българите – блюстители на чистотата на езика на Кирил и Методий (на което съм **люот** привърженик), са му викали «данък десетък». Сега модерните либерални икономисти го възхваляват като «плосък данък» (24 часа 06.01.2014).*

С явным неодобрением и негативной тенденцией, например, воспринимаются метафоры: русск. *Медведев поручил открыть аэропорт «Бельбек» для гражданской авиации. «Единственное – его, конечно, нужно привести в порядок, потому что, как многие другие объекты, на территории Республики Крым и Севастополя, он находится в довольно таком **кислом** состоянии (РИА Новости 16.06.2013); ...престиж рабочей профессии в нашей стране крайне низок, и «**кислый**» образ российского рабочего необходимо менять (РБК Daily 31.08.2010), А вот мы с такой «**кислой**» оценкой и не согласимся (Комсомольская правда 17.12.2004), Без **кислых** нравочений и сладеньких леденцов, без Лухмановой, без Желиховской и Самокиши-Судковской (Труд-7 22.06.2000), Главный тренер сборной Зинэтула Билялетдинов отмечал, что в чемпионате немало «**кислых**», неинтересных матчей (Известия 11.04.2012), Но, несмотря на эти трюки, после замера рейтингов продюсеры сериалов зачастую делают **кислые** лица – опять мимо (Комсомольская правда 23.05.2013); болг. *ДС и БКП – брак с **кисела** физиономия (Дневник 20.04.2008).**

Однако нередко кислый вкус соотносится с незначительностью, что может толковаться со знаком плюс.

Например: *Уровень коррупции внизу **кислый**, а наверху – колоссальный. А благодаря вопросу предпринимателя из Нижнего Новгорода Олега Кондрашева, кандидат в президенты приоткрыл завесу над тем, как и когда в стране начнут бороться с коррупцией (Комсомольская правда 27.02.2008); болг. Сигурен съм, че тези мои разсъждения ще срещнат оня **кисел** сарказъм и самодоволството на реванши, с които са залети форумите и социалните мрежи. Ще се сблъскат и с объркването и обидата, обвзели хората, които*

се надяваха, че най-сетне с правителството на Орешарски ще започне промяната и нормализацията на страната към по-добро, каквито бяха и обещанията преди и след изборите (Дума 19.06.2013); *Чиновникът – тази неизтребима класа. Четата му е всявала кисел ужас сред богатите, а пък бедните направо са го обожавали и често са го укривали от потери и войска, защото се е правел на Робин Худ. Властта го е преследвала, но без да си дава много зор, обаче след като прави неуспешен опит да задигне пет милиона от държавната банка в Хасково, хайдутинът съвсем озверява* (Дума 04.06.2011).

Неоднозначно воспринимается и метафора кислая экономика. Например, русск. Медведев: *состояние экономики РФ «кислое», но лучше, чем в Европе* (РИА Новости 06.12.2013), *В прошлую пятницу премьер Дмитрий Медведев назвал нынешнее состояние российской экономики «кислым» и «довольно сложным». Этим эпитетам соответствовали и основные события прошлой недели. В стране нарастает недоверие к негосударственным банкам, многие из которых уже испытывают реальные трудности с кредитованием на межбанковском рынке (Независимая газета 08.12.2013), Притом он очень важную сказал вещь – и это отличалось от всей риторики Путина в экономической области последнего времени. А также недельной давности заявления Медведева перед журналистами, когда он говорил, что кислое состояние экономики, но сказал, что главная причина – это мировой кризис и депрессивное состояние мировых рынков, которые являются потребителями нашей сырьевой продукции* (Независимая газета 16.12.2013). С одной стороны, кислый вкус ассоциируется с начавшимся процессом брожения, активизации. Но с другой – если подобное состояние продолжается долго, то продукт теряет свою ценность, портится и прокисает.

Ингерентная эмотивность в качестве положительной – отрицательной характеристики создается на уровне дихотомии *вкусный, аппетитный, лакомый – безвкусный, невкусный, пресный*; а положительная вкусовая реакция на сладкое противопоставляется в некоторых ситуациях двум вкусам – горькому и кислому: *сладкий – кислый, горький* и др. В медиатекстах наблюдается наличие адгерентной эмотивности, размывающей категоричность противопоставления. Оценка (*вкусный, аппетитный, лакомый*) не воспринимается основным адресатом как положительная эмотивность, а звучит как средство наживы горстки людей и вызывает негативные ассоциации.

Например: русск. *«Самой вкусной» сделкой в рамках проведенной в текущем году приватизации стала продажа акций алмазодобывающей компании «Алроса»* (Lenta.ru 11.12.2013); *Очевидно, что самые лакомые кусочки государственной собственности уже давно проданы, и последние три года план приватизации выполняется лишь на 50–60 %* (РБК Daily 18.08.2008); болг. *Бойко Борисов: Точната формулировка, която трябва да се използва, е, че всичко, което е можело да носи приходи, отдавна вече е приватизирано. Вкарваме го в забранителния списък – оттук нататък, това, което опоскано е останало, да не бъде приватизирано. Не че някой ще иска да го купи,*

а просто да спрем популистите с лъжите – тези, които са налупали вкусните хапки, да ги наречем, от Софийски (Репортер 27.05.2011).

Адгерентная эмотивность проследивается в ряде случаев сладкой метафоры. Образы русск. *медовый* и болг. *сладникъв* (букв. сладковатый) в медиатекстах несут в себе сему слащавости, приторности, лицемерности.

Например: русск. *То ли в Кремле убедились, что медовые заверения Запада о равноправном партнерстве во многом лицемерны, то ли (и это, скорее всего) наконец увидели, что отступить нам дальше некуда – уперлись!* (Комсомольская правда 13.02.2007); болг. *Това вече не е «гражданското общество», за което се сипеха сладникави суперлативи от страна на посланици, еврокомисар и президент. Защото на неговия фон призивите на Рединг и Плевнелиев звучат водевилно* (Дума 25.07.2013).

Эксплицитное формирование дополнительной оценки связано с использованием определенной идентификации. Такие нюансы вкуса, как *сладковатый, горьковатый, кисловатый*, болг. *сладникъв*, семантически соотносимы с частичностью, небольшим присутствием вкуса, метафорически транслирует незначительность вкусового эффекта.

Например: русск. *Я вполне доверяю Путину и в то же время не могу не замечать, что не только у меня, но и у многих остается какой-то горьковатый осадок от нашего сотрудничества* (Труд-7 24.05.2002); *Несмотря на кисловатый прием спектакля искушенной публикой, Рудинштейн намерен выступить продюсером киноверсии «Губ», в которой, по некоторым сведениям, примут участие Алла Пугачева и Филипп Киркоров* (Труд-7 14.06.2002); болг. *Огромна «заслуга» за тази масова снобария имат пак медиите, които ни «зарибяват» непрекъснато с образци на кичозните попарт и реклама – агресивни клипове, комикси и детски игри, заредени с престъпно насилие, сладникави сапуни и какво ли още не* (Дума 02.07.2011).

Итак, анализируемый материал демонстрирует моделируемую эмотивность современной вкусовой метафоры в ингерентной и адгерентной формах, что свидетельствует об имплицитно и эксплицитно производимом эффекте метафоры в языке современных российских и болгарских СМИ.

Литература

1. Добросклонская Т. Г. Теория и методы медиалингвистики (на материале английского языка): Автореф. дис. доктора филол. наук: 10.02.04. М., 2000. 49 с.
2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь): учеб. пособие. М.: Наука, 2008. 264 с.
3. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 153 с.
4. Никопорев-Такигава Г. Ю. Языковая норма в постсоветской социокультурной ситуации // Язык. Сознание. Коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС пресс, 2004. Выпуск 26. С. 33–38.
5. Рогозина И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: Дисс. ... докт. филол. наук: 10.02.04. Барнаул, 2003. 430 с.

6. Телия В. Н. Коннотативные аспекты семантики номинативных единиц. М.: 1986. 141 с.
7. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц // Человеческий фактор в языке: языковые механизмы экспрессивности / Отв. ред. В. Н. Телия. М.: Наука, 1991. С. 36–66.
8. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / Институт языкознания; под ред. В. Н. Телия. М.: Наука, 1991. 214 с.
9. Филлмор Ч. Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1983. Т. XII. С. 74–122.
10. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Т. XXIII. С. 52–90.

УДК 81' 243

Людмила Семёновна Торохтий,
доцент
Ирина Васильевна Мацко,
старший преподаватель
(Казахский национальный университет
им. аль-Фараби)
valtoro45@mail.ru, matskoi@mail.ru

Ludmila Semjonovna Torochtij,
Associate Professor
Irina Vasiljevna Matsko,
Senior Lecturer.
(Kazakh National University
Al-Farabi)
valtoro45@mail., matskoi@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТЕРРИТОРИИ КАЗАХСТАНА

FUNCTIONAL FEATURES OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE ON THE TERRITORY OF KAZAKHSTAN

В статье рассматривается вопрос состояния русского языка на территории современного Казахстана. Культурно-исторические процессы, несомненно, оказывают влияние прежде всего на лексический состав русского языка казахстанцев. Русский язык существует, с одной стороны, в пределах ареала русской культуры, а с другой стороны – функционирует и даже развивается в пределах совершенно другой действительности, другой, можно сказать, экзогенной культуры. Для носителей русского языка он родной, но общение происходит на родном языке в пределах другой ментальности, другого культурного пространства, и это, естественно, отражается на состоянии русского языка, поскольку невозможно игнорировать существующую реальность, необходим для адекватного межкультурного общения ситуации, принятые в данной культуре, в которой человек должен существовать.

Совершенно очевидно, что, функционируя в условиях каких-либо культурных реалий, язык не может не отреагировать заимствованием отдельных языковых единиц или словоформ. Данные заимствования отражают влияние концептуальной картины мира другого языка и вызваны близкими и длительными контактами между народами, в результате чего заимствованная единица гармонично входит в язык и не представляет собой нечто чужеродное. Однако, по утверждению авторов, вряд ли можно сказать, что заимствования, пусть даже весьма многочисленные, привели к каким-либо системным изменениям в русском языке. Русский и казахский языки не являются родственными, и даже в условиях близкого контактирования их взаимовлияние ограничивается заполнением лексических лагун, не влияя на структуру языка в целом.

Ключевые слова: русский язык, заимствования, ментальность, влияние, лексический состав, коммуникация, языковая единица, реалии, георусистика.

The article discusses the status of the Russian language on the territory of modern Kazakhstan. Cultural and historical processes, of course, have an impact primarily on the lexical structure of the Russian language in Kazakhstan. Russian language exists, on the one hand, within the range of Russian culture, on the other hand - the operating and even develops within an entirely different exogenous culture. For carriers of the Russian language it is native, but communication takes place in their own language within different mentality, a different cultural space, and this naturally affects the state of the Russian language as it is impossible to ignore the existing reality, necessary for adequate cross-cultural communication situations taken in a given culture in which a man must exist.

It is obvious that, in the conditions of functioning of any cultural realities, the language can not react to individual borrowing language units or word forms. These borrowings reflect the im-

part of the conceptual picture of the world in another language and are caused by close and prolonged contact between nations, resulting in a unit borrowed harmoniously included in the language and not something alien. However, according to the authors, one can hardly say that borrowing, even very many, have led to any systemic changes in Russian language. Russian and Kazakh languages are not related, and even in a close contact of interference are limited filling lexical gaps without affecting the structure of language in general.

Keywords: Russian language, borrowing, mentality, influence, lexical composition, communication, linguistic unit, realities, geourusistika.

Функционирование русского языка в Казахстане идет в соответствии с социокультурными, историческими и этническими процессами, происходящими в стране, что, в свою очередь, связано с современным состоянием развития мирового пространства, глобализацией, стремительным развитием технического прогресса, перераспределением поликультурного пространства.

Эти процессы влияют на формирование специфической национальной картины мира русских казахстанцев. «Расширение концептосферы этнических русских, проживающих вне метрополии, зависит от иноязычного окружения, уровня контактов между языками и происходит за счет средств близкого контактирующего языка. Чем больше сфер, в которых используется русский язык, тем больше включений в него реалий и понятий другого (других) языка. Большое значение также имеет закрепленный законодательно статус русского языка в данном государстве» [6, с. 149].

С начала 20 века «... русский язык перестал совпадать только с русской языковой культурой как в геолингвистическом, так и в культурно-духовном пространстве» [4, с. 212]. Русский язык существует, с одной стороны, в пределах ареала русской культуры, а с другой стороны – функционирует и даже развивается в пределах совершенно другой действительности, другой, можно сказать, экзогенной культуры. Это касается в первую очередь стран постсоветского пространства или стран, где имеются большие диаспоры носителей русского языка.

Для носителей русского языка он родной, но общение происходит на родном языке в пределах другой ментальности, другого культурного пространства, и это, естественно, отражается на состоянии русского языка, поскольку невозможно игнорировать существующую реальность, необходимые для адекватного межкультурного общения ситуации, принятые в данной культуре, в которой человек должен существовать.

Такое состояние русского языка на постсоветском пространстве вызвало появление нового направления в изучении русского языка, как георусистика. Под георусистикой понимают дисциплину, изучающую разновидности русского языка, существующего вне рамок русского культурного пространства.

Говоря о существовании и функционировании русского языка за пределами России, сторонники этой теории рассматривают русский язык как особый национальный вариант русского языка, внутри которого возникают свойственные данному варианту языковые состояния. «Русский язык, как мировой

язык, активно используемый в разных странах, развивающийся в окружении разных инонациональных языков, приобретает качества полинационального, поскольку в каждом конкретном государстве отражает реалии окружающей его действительности и испытывает на себе влияние близко контактирующего языка (языков) [5, с. 261].

В полной мере это относится и к состоянию русского языка в современном Казахстане. Так, например, Журавлёва А. Е. в своей работе, посвящённой анализу современного состояния русского языка на территории Казахстана, утверждает, что статус и сферы использования русского языка в Казахстане, как ни в какой другой стране, позволяют говорить о национальном варианте русского языка – русском языке Казахстана.

Культурно-исторические процессы, несомненно, оказывают влияние прежде всего на лексический состав русского языка казахстанцев. Функционируя в экзогенном культурном пространстве, язык естественно испытывает лексический дефицит, поскольку окружающая действительность требует от носителя языка адекватных реакций. Язык в этом случае служит средством межэтнической коммуникации. Поэтому в русскую речь вошло использование значительного количества лексических единиц, заимствованных из казахского языка, отражающих культурные, социальные, общественно-политические реалии. Например, названия праздников (*наурыз, курбан-айт, курбан-байрам*), названия продуктов и блюд национальной казахской кухни (*курт, бешбармак, казы, айран, шужук, жонбас, баурсак, кумыс, кеже, сорпа*), обозначения бытовых реалий (*кесе, малахай, пиала, юрта, домбра, акын, тенге, чапан, дастархан, шанырак*) не имеют эквиваленто в русском языке и используются русскоязычным населением так, как это принято в традиционной культуре Казахстана. Общественно-политическая лексика, названия государственных и управленческих организаций и общественно-политических деятелей – *маслихат, елбасы (лидер нации), акимат, мажлис, аким* – несмотря на то что они обозначают повсеместно распространённые понятия, реализуются так, как принято в Казахстане.

Совершенно очевидно, что, функционируя в условиях каких-либо культурных реалий, язык не может не отреагировать заимствованием отдельных языковых единиц или словоформ. Данные заимствования отражают влияние концептуальной картины мира другого языка и вызваны близкими и длительными контактами между народами, в результате чего заимствованная единица гармонично входит в язык и не представляет собой нечто чужеродное.

Так, например, типичным обращением к незнакомой женщине в русском языке является слово «девушка», практически вне возрастных ограничений. Реже можно услышать «женщина», ещё реже «дама» или «гражданка». В Казахстане никого не удивит обращение к женщине средних лет словом «гате» или «гатешка» (от казахского *tate* – тётя), аналогичное обращение к мужчине «ага», «агашка» (дядя), уважительное обращение к немолодой женщине «апай» (мамаша), интересно, что ни один из русских эквивалентов не является

достаточно употребляемым и вполне корректным. Словом «аксакал» называют мудрого, авторитетного, достойного человека с богатым жизненным опытом. Слово «тамада» практически вытеснило русское слово «ведущий» в том случае, если это касается застолья, и полностью сохранило своё значение, если речь идёт о каком-либо официальном мероприятии. В казахском языке эти понятия изначально дифференцированы. Широкое распространение получило слово *айналайн* – обращение к дорогому, близкому человеку, по смыслу это что-то близкое выражению «ты мой дорогой (дорогая)», используемое в качестве одобрения, восхищения. Естественно, вполне понятны заимствования таких ёмких слов-понятий, не имеющих простого эквивалента для передачи их значения на русском языке. В противном случае пришлось бы приводить целую описательную ситуацию. Так, используя слово «бечара», носители русского языка вкладывают в это слово гораздо более ёмкое понятие, чем просто *бедолага, несчастный, неудачник*.

Трудно себе представить, что в России человек обратится к незнакомому ровеснику другой национальности, используя в качестве обращения слово «брат» или к женщине-ровеснице – «сестра», тогда как в Казахстане это весьма распространённый вариант обращения. Это можно назвать даже не просто обращением, а, скорее, демонстрацией толерантности по отношению к представителю другой культуры.

Активное использование лексических единиц казахского языка в русскоязычных средствах массовой информации также способствует формированию актуальных концептуальных понятий, определяющих специфику национальной картины русских казахстанцев. Особенностью казахстанских СМИ является широкое использование прецедентных текстов с использованием лексики казахского языка – «*Балам, береги маму!*», «*Встать, бастык идет!*», «*Алга, Казахстан!*», «*Аксакалам все по плечу*», «*Корпешка-party* собирает друзей» (из материалов республиканской прессы).

Однако вряд ли можно сказать, что заимствования, пусть даже весьма многочисленные, привели к каким-либо системным изменениям в русском языке. Гетерогенность мультикультурного пространства Казахстана естественно привела к появлению языковых лагун и, как следствие, заимствованию определённых лексических единиц, в том числе и безэквивалентной лексики. Русский и казахский языки не являются родственными, и даже в условиях близкого контактирования их взаимовлияние ограничивается заполнением лексических лагун, не влияя на структуру языка в целом.

Никаких системных изменений, которые не позволили бы носителю русского языка из Казахстана понять носителя русского же языка, допустим, из Белоруссии, не наблюдается. С полной уверенностью можно сказать, что в настоящее время – это просто литературный русский язык с элементами заимствований, которые необходимы для осуществления успешной коммуникации внутри определенного культурного пространства.

Более того, на территории Казахстана русский язык меньше, чем на территории России, подвержен всякого рода стремительным изменениям (появлению одномоментных неологизмов, фонетическим искажениям, разного рода диалектным отклонениям), и представляет собой более консервативную структуру, чем в пределах ареала русской культуры. Не наблюдается даже диалектной вариативности, как на территории России. С полной уверенностью можно сказать, что русский язык в Казахстане – язык полностью сохранивший свои языковые нормы, и здесь он гораздо ближе к эталонной литературной норме, чем во многих регионах России.

Кроме того, в связи со стремительным развитием информационного пространства многие из этих заимствований перестали быть регионализмами, характерными только для Казахстана, и такие слова как: *акын, батыр, той, тамада, дастархан* и т. д. в силу своей смысловой экспрессивной окрашенности достаточно широко используются и на территории России. Даже в случае необходимых заимствований лексические единицы функционируют по правилам русского словоизменения: *встретимся около акимата // играть на домбре // нажарить баурсаков // я встретил этого бечарашку!*

Точно так же не приходится говорить об изменениях в казахском языке, которые были бы обусловлены русскоязычными контактами. С переходом от кочевого образа жизни к оседлому ушёл в пассив значительный пласт казахской лексики, обслуживающий человека в той ситуации.

В соответствии с требованиями времени в казахском языке появились лексические единицы, номинирующие новые реалии, но это процесс никак не связанный с влиянием русского языка на казахский. Лексика пополняется скорее техническими, интернациональными терминами, но по законам казахского языка.

В редких случаях можно наблюдать русский тип мотивированного словообразования, где в качестве мотивирующего слова выступает казахский корень, например в словах: *татешка* (тате), *агашка* (ага), *апашка* (апай), *пиалушка* (пиала), *кесешка* (кесе), *корпешка* (корпе). В качестве словообразующего выступает уменьшительно-ласкательный суффикс *-к-*. Зная, как организуется казахская словоформа (путём присоединения служебных морфем к корневой морфеме), легко понять, что это заимствование русского словообразовательного суффикса никак не противоречит системе казахского языка в целом.

Однако следует отметить, что использование русской словообразовательной модели в казахском языке этим и ограничивается. Более того, попытки каким-то образом объединить две разные языковые модели получили у коренного населения, для которого казахский язык является родным и главным, презрительное название «шалаказахский».

Казахстан является поликультурным пространством, и в силу определенных исторических условий русский язык стал родным для представителей самых разных культур, проживающих в Казахстане.

«...У русского языка ныне открываются преимущества, которые гарантируют ему будущее за пределами России. ... Нам будет легче договориться друг с другом. ... Такая перспектива делает русский язык ещё более ценным достоянием, которым нужно дорожить. ...» [4, с. 249].

Таким образом, можно сказать, что казахский и русский языки сосуществуют на территории Казахстана в сепаратном режиме толерантности, и говорить о каком-то особом русском «языке Казахстана» нет оснований. Казахский и русский языки, взаимодействуя друг с другом, испытывая взаимное влияние, составляют ядро казахстанской ментальности и служат важнейшим ресурсом для их взаимного обогащения и совершенствования.

Литература

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: 1969.
2. Барсук Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М., 1970.
3. Бахтикиреева У. М. Творческая билингвальная личность. А., 2009.
4. Зинченко В. Г. Межкультурная коммуникация. М., 2007. 212 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский Язык и языковая личность. М., 2006. 261 с.
6. Журавлева Е. Е. Прецедентные тексты начала XX века (на материале прессы Казахстана): монография / Е. А. Журавлева. Ж. Д. Капарова; под общ. ред. Е. А. Журавлевой. М.: Флинта: Наука., 2007. 256 с.
7. Журавлёва Е. А. <http://uapryal.com.ua/training/zhuravleva-e-a-russkiy-yazyik-v-kazahstane-status-sferyi-ispolzovaniya-i-osobnosti-le>.

УДК 372.881.161.1

Фения Фарвасовна Фархутдинова,
д-р. филол. наук, профессор
Арина Юрьевна Мельникова,
канд. филол. наук, доцент
(Ивановский государственный университет)
fenfar@mail.ru, airinme@mail.ru

Feniya Farvasovna Farkhutdinova,
Dr. in Philol. Sci., Professor
Arina Yurievna Melnikova,
PhD in Philol. Sci., Associate Professor
(Ivanovo State University)
fenfar@mail.ru, airinme@mail.ru

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

THE ROLE OF PROJECT PRACTICE IN THE PREPARATION OF INTERNATIONAL MASTERS-PHILOLOGISTS

В статье речь идёт о специфике проведения проектной практики, в ходе которой каждому из магистрантов первого курса предстоит разработать и реализовать просветительский проект с целью знакомства носителей русского языка с национальными и культурными особенностями других стран. Указываются задачи практики, основные формируемые профессиональные компетенции, предполагаемые результаты. В работе рассматриваются особенности проведения конкретных этапов проектной деятельности с учётом контингента учащихся, описываются трудности, которые возникают у руководителей практики и у студентов. Также приводятся фрагменты конспектов занятий и впечатлений о пройденной практике, написанные самими магистрантами.

Ключевые слова: проектная практика, профессиональная компетенция, проектная деятельность, просветительский проект, межкультурная компетенция.

The article deals with the specifics of project practice, during which each of the undergraduates of the first year will develop and implement an educational project to study of Russian speakers with the national and cultural characteristics of other countries. The tasks of practice, the main formed professional competencies, the expected results are indicated. The paper discusses the specifics of carrying out certain stages of the project activity, taking into account the contingent of students, describes the difficulties that the leaders of practice and students face. Also, fragments of lecture notes and impressions of the past practice, written by the undergraduates, are given.

Keywords: project practice, professional competence, project activity, educational project, intercultural competence.

Не секрет, что с развитием двухуровневой системы высшего образования в Российской Федерации интерес иностранных бакалавров к получению магистерской степени именно в нашей стране seriously вырос. Это касается, в том числе, и магистратур по филологии. При этом нередко в магистратуру поступают иностранные бакалавры, не имеющие собственно филологического образования. Одни из них прошли обучение в России и получили, например, квалификацию журналиста или психолога, а другие обучались у себя на родине, где получили исключительно языковую подготовку, но также совершенно не знакомы с филологией. Естественно, что для обеих категорий учащихся обучение в образовательной программе 45.04.01 Филология вызывает

многие сложности. К ним можно отнести отсутствие навыков исследовательской работы по филологии, неумение работать с языковыми фактами (сбор, обработка, описание языкового материала). Другую сложность представляет страх перед преподавательской деятельностью, когда магистрант должен выступить в роли преподавателя, обучающего иностранных бакалавров русскому языку на русском языке. Помочь преодолеть эти страхи призвана проектная практика.

Данная статья описывает наш опыт работы с магистрантами из КНР, Тайланда, Вьетнама, Республики Конго, Гвинеи-Биссау и других стран.

Проектная практика относится к вариативной части образовательной программы магистратуры по направлению 45.04.01 Филология (магистерская программа «Русский язык и культура в современном мире»). Это стационарная производственная практика, которую в начале второго семестра проходят студенты-первокурсники. Она длится в течение шести недель и проходит на базе образовательных и культурно-просветительских учреждений города Иванова.

Цель практики – сформировать у магистрантов первичные профессиональные навыки в сфере разработки и выполнения просветительских проектов. В ходе практики магистрант приобретает опыт по распространению филологических и лингвокультурологических знаний, развивает умения межкультурной коммуникации и межнационального речевого общения в русскоязычной среде, знакомит носителей русского языка и представителей других национальностей, владеющих русским языком как иностранным, с культурными и языковыми особенностями родной страны.

В ходе практики формируется целый ряд профессиональных компетенций (межкультурная, информационная, коммуникативная и др.), а полученные студентами проектные умения и навыки оказываются необходимыми и полезными для прохождения ими в дальнейшем педагогической практики, научно-исследовательской работы (организации работы над магистерской диссертацией), а также для последующей профессиональной деятельности [1]. Каждый из реализованных проектов становится методическим пособием, так как включается в копилку проектов (портфель проектов) и хранится там в виде видеофайлов. В дальнейшем они используются другими магистрантами в ходе подготовки к новой проектной практике как учебный материал.

Просветительский проект может выполняться как группой магистрантов, состоящей из нескольких человек, так и индивидуально. Каким быть проекту – групповым или индивидуальным – решают сами учащиеся. Так, если в группе практикантов есть два или три студента, приехавших из одной страны (Вьетнама, Китая), то становится возможной реализация группового проекта. Если же группа поликультурная, магистранты являются носителями разных языков и приехали из разных стран (что встречается чаще, и нередко в группе бывает по одному студенту из Туркменистана, Молдовы, Армении, Конго, Тайланда и др. стран), то соответственно выбирается индивидуальная форма работы. Создание индивидуального проекта усложняет работу руководителя

и студента, но позволяет ярче раскрыть личностные возможности магистранта и его творческий потенциал (с учётом уровня языковой подготовки) на всех этапах практики. В групповом проекте на первый план выходит иное: умение распределять обязанности, умение работать в группе, самостоятельно принимать решения и убедительно доказывать их справедливость и др. При этом обе формы проекта – индивидуальная и групповая – имеют много общего.

На подготовительном этапе студенты самостоятельно определяют тему проекта, собирают информацию об аудитории, ради которой создается проект, и об организации, где проект будет проведен. Магистранты изучают и стереотипы сознания русских людей о стране, из которой приехали студенты, чтобы избавить слушателей от них. На этом этапе формулируется цель и определяются конкретные задачи проекта, продумывается ход мастер-класса (мастер-класс – часть культурно-просветительского мероприятия, направленная на закрепление полученных знаний о культуре и истории другой страны в виде приобретения конкретных умений и навыков). Эти материалы оформляются в виде паспорта проекта – обязательного документа, дающего разрешение на проведение самого просветительского мероприятия. Как было сказано в начале статьи, многие магистранты не имеют опыта работы с аудиторией. Приобретению этого опыта способствует анализ видеоматериалов с предшествующих практик, когда магистранты, опираясь на предложенную руководителем схему анализа проекта, выделяет в нем позитивные и негативные моменты, предлагают пути устранения ошибок, допущенных их предшественниками. Особая часть подготовительного этапа – участие в ролевых играх, в решении тех коммуникативных задач, которые могут возникнуть в ходе реализации проекта в образовательном учреждении (на занятии в школе) [2]. Например, практиканты могут придумать 5–7 микродиалогов (учитель – ученик) с использованием известных им формул речевого этикета.

Основные трудности, которые чаще всего возникают на данном этапе, связаны с выбором темы проекта и темы мастер-класса. Главным образом, это связано с тем, что у многих магистрантов недостаточно развита межкультурная компетенция. Это проявляется в том, что у них зачастую отсутствует «умение общаться с представителями другой культуры», они оказываются неспособны понимать «ограниченность своей культуры и своего языка» в условиях реализации проекта и не умеют «переключиться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые нормы поведения» [3, с. 4]. Магистранты не всегда владеют необходимым объёмом знаний о стране изучаемого языка (география, политическая ситуация и т. д.), а потому испытывают трудности при интерпретации чужих ценностей, при сопоставлении русского языка и культуры с культурно-языковыми особенностями своей страны. Например, они могут не подозревать, что в России школьники младшего, среднего и старшего звена обучаются в одном учебном заведении, а не в разных, как это принято, например, в Китае или во Вьетнаме. Преодолеть эти культур-

ные лакуны позволяют консультации с руководителем практики, в ходе которых преподаватель направляет внимание студента на определённые культурно-языковые факты (слова, обозначающие культурные реалии и культурные ценности; темы и ситуации; различия в нормах поведения; формулы речевого этикета; различные представления о красоте, различия в стиле жизни, одежде, домашнем интерьере и т. п.). Здесь же огромную роль играет развенчание сложившихся стереотипов в отношении собственной культуры и культуры другой страны, т. е. культуры России. Кроме того, при выборе темы проекта и темы мастер-класса магистрантам необходимо учесть психологические и социокультурные особенности аудитории (например, школьников), подумать над тем, как сделать мероприятие интересным.

Во время основного этапа практикантам предстоит найти учебный материал, проанализировать информационные ресурсы, найти необходимые аудио- и видеоматериалы, написать конспект занятия, создать интересную презентацию, подготовиться к занятию (принять участие в тренинге/ тренингах), провести просветительское занятие (после чего обсудить его с однокурсниками), посетить мероприятия сокурсников и оказать им помощь в проведении занятий. Чаще всего студентам бывает трудно систематизировать материал, найденный в Интернете, рассчитать время, продумать вопросы, возможные варианты ответов учеников и т. п. Но основная трудность, как отмечают сами магистранты, заключается в преодолении ими страха, неуверенности в коммуникативной подготовке. «Когда нам сообщили, что у нас будет практика и что нужно будет беседовать с российскими школьниками, я очень заволновалась, потому что у меня ещё не было опыта преподавания, я не знала, как общаться с детьми и боялась, что сделаю много ошибок. Но я понимала, что эта практика для меня – редкая возможность научиться преподавать, контролировать класс, почувствовать себя учителем на уроке», – пишет в эссе магистрантка Ли Сяоянь (КНР). Совершенствовать навыки ораторского искусства и публичных выступлений на данном этапе можно с помощью тренингов, во время которых руководитель даёт чёткие указания («старайтесь контролировать себя; будьте уверенными; произносите речь громко; правильно используйте интонацию; слушайте себя и следите за своей речью; вовремя исправляйте свои ошибки; смотрите на людей; следите за реакцией публики и за временем» и т. д.), обращает внимание на наиболее важные ошибки в речи и поведении студента (монотонная речь; коммуникативные ошибки; лишние суетливые движения; неправильно расставленные паузы и др.).

Очень важная задача, решаемая в ходе практики, – это формирование навыков работы в коллективе (или их совершенствование), способность организовать работу группы, создать атмосферу дружеского общения. Несмотря на то что в большинстве своем работа студентов над проектами является индивидуальной, на основном этапе практиканты оказывают помощь своим однокурсникам в проведении тренингов и мероприятий, в особенности мастер-

классов, во время которых необходимо уделить внимание каждому школьнику. Кроме того, все студенты участвуют в коллективном обсуждении проведённых занятий (по предложенной схеме).

Наконец, заключительный этап предполагает оформление отчётной документации (отчёт, приложения к отчёту, эссе, отзывы руководителей практики от университета и от профильной организации и др.), участие в круглом столе. На данном этапе магистранты учатся рефлексировать, оформлять свои впечатления в виде эссе, что способствует совершенствованию коммуникативной и педагогической компетенций учащихся.

Таким образом, в рамках проектной практики углубляются и закрепляются знания, полученных в период теоретического обучения, формируются педагогические умения и навыки, необходимые для прохождения педагогической практики; развивается готовность продуктивно решать профессиональные задачи в области иноязычного языкового образования; совершенствуются навыки работы в группе, способность поддерживать эффективные взаимоотношения; реализуется творческий потенциал; формируются навыки планирования, самостоятельной подготовки и проведения мероприятий, предусмотренных проектом, а также навыки публичного выступления, межличностной и межкультурной коммуникации. Вместе с тем актуализируются умения пользования различными материальными и информационными ресурсами в ходе работы над поставленной целью.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 ноября 2015 г. № 1299 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (уровень магистратуры)». – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/450401>
2. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг: учебно-методическое пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 223 с.
3. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П., Пассов Е. И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов / Под ред. проф. А. Л. Бердичевского. М.: Русский язык, Курсы, 2011. 184 с.

УДК 81'42

Татьяна Ивановна Чалыкова,
д-р. филол. наук, профессор
(Шуменский университет имени Епископа
Константина Преславского, Болгария)
t_chalakova@abv.bg

Tatyana Ivanovna Chalakova,
Dr. in Philol. Sci., Professor
(Konstantin Preslavsky University
of Shumen, Bulgaria)
t_chalakova@abv.bg

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ КОРНИ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ РЕФЛЕКСЫ КОНЦЕПТА КУЗНЕЦ

MYTHOLOGICAL ROOTS AND SEMANTIC REFLEXES OF THE FORGER CONCEPT

В докладе рассматривается связь концепта *кузнец* и архетипов *кузница*, *ковка* и *перековка*. Отмечается значимость культурного фона в актуализации данных архетипов в публицистике 20-30 годов и в современном медийном дискурсе. Рассмотрены некоторые аспекты архетипического слоя концепта *кузнец* и его семантических рефлексов. Делается вывод об активности архетипов *ковка* и *кузница* в современном медийном дискурсе, в отличие от архетипа *перековка*, отражающего идеологические задачи 30-х годов прошлого века в

Ключевые слова: кузнец, кузница, ковка, перековка

The report examines the relationship of the forger concept and the archetypes *forge*, *forging*, *shingling*. Cultural background importance is noted during the relevant archetypes update in political journalism of the 30th years and in the contemporary media discourse. Some aspects of the archetypal layer of *forger* concept are discussed and its semantic reflexes. A conclusion was made about the activity of the following archetypes «*forging*» and «*forge*» in modern Russian media discourse unlike the archetype «*shingling*» that reflects ideological tasks in the 30th years of the last century.

Keywords: forger, forge, forging, shingling

В центре внимания настоящей работы находится один из концептов, который имеет древние мифологические корни – концепт *кузнец* и связанные с ним архетипы *кузница*, *ковка*, *перековка*. Этот концепт представляет собой синтезирующее лингвоментальное образование, имеет языковое выражение, характеризуется универсальностью, так как присущ большинству культур и в то же время этнокультурной спецификой. В самой своей основе он метафоричен, эмотивен, является основой прецедентных текстов, прецедентных имен и героев. Вместе с тем он аксиологичен, фиксирует в себе ценностные доминанты и репрезентирует миропонимание и взаимоотношения в социуме (человек – человек, человек-общество).

Как показал предыдущий опыт, для выявления архетипических образов, составляющих наиболее глубинный слой концепта, наиболее эффективным является обращение к текстам мифологического и религиозного дискурсов, к фольклорным и эпическим материалам [2, с. 87–90; 5; 7; 8, с. 196–209; 9; 10, с. 283–291; 16; 18].

С точки зрения типологии, концепт *кузнец* принадлежит к онтологической сфере. Архетипический слой этого концепта находится в тесной семантической связи с архетипами *кузница*, *ковка*, *перековка*, корни которых берут свое начало в мифологическом дискурсе.

В большинстве мифологий божественные кузнецы являются одними из demiургов. Большинство их функций являются общими: Тувалкаин (потомок Каина), Кусар-и-Хусас (западноримская мифология), Гефест (древнегреческая мифология), Вулкан (мифология древних римлян) Пиркуши (грузинская мифология), а также божественные кузнецы в германо-скандинавской и финно-угорской мифологии владеют огнем, создают орудия труда и оружие, в том числе и волшебное. Другие божественные кузнецы оформляют землю, выковывают Солнце и закидывают его на небо (балтийская мифология), закаляют героев и делают их неуязвимыми (осетинский нартский эпос); делают «хирургические операции, лечат героев и созданные ими предметы невидимыми как Гермес; побеждают Змея (Сварог, Косма и Дамиан); распахивают землю, определяют границы (Сварог, Божий Кузнец, Косма и Дамиан); узаконивают (куют) браки (Гефест, Сварог, Косма и Дамиан); выковывают свадебный венец, венчальный перстень (Сварог, Косма и Дамиан); заковывают реки (Косма и Дамиан); выковывают горло волку, создают музыкальные инструменты (Тувалкаин, кузнецы в русских народных сказках) [2].

Культурно-специфическими можно считать некоторые функции древнеславянских Перуна, Сварога, Космы и Дамиана, которые узаконивают (куют) браки, заковывают реки льдом, распахивают землю, убивают Змея, выковывают земледельческие орудия, перековывают старых людей в молодых, а также горло волку. Особенно выделяется функция Космы и Дамиана/Козьмодемьяна как покровителей кур [19]. Подобно этой двойце Сварог и Перун также связывались не с образом Змея, как обычно, а с белым Петухом, который, как известно, является символом детородного органа, огня и также, как и кузнец связан с подземным миром. Подобно кузнецу, петух это земной образ, осуществляющий трансформацию небесного огня [19]. Семантика корня слов *кузнец* и *кузница* тесно связана как с плодovitостью, так и огненным началом. По некоторым данным древние русичи заимствовали кузнечное дело именно у древних тюрков [17, с. 1865–1876]. Корневая морфема *куз* в этих словах происходит от древнетюркского корня *кут*, который означал: *жизненная сила, детородный орган, плацента, хвостовая часть божественной утки Умай (покровительницы женщин и детей), огонь, сгусток крови*. Корневая морфема *куз* в свою очередь восходит к корням *хорс/хор – /кур/куз* [17, с. 1865–1876]. Таким образом, необъясненное до сих пор почитание Божьего коваля Козьмодемьяна (Кузьмы и Дамьяна/ Космы и Дамиана) как покровителя/ покровителей кур, в сущности, является почитанием *кута* – жизненной силы и в то же время деторождения, детородного органа, созидательной, творческой силы [17, с. 1865–1876].

Показательно, что в древнерусском языке и в родственных славянских языках кур обозначал петуха: срв.: *попал как кур во щип/ в ощиц*.

Подобно *детородным органам*, (одной из сем *кута*), *кузница* в мифологической картине мира древних тюрков находится в нижней части тринарной модели мира: Небо (Горный мир, населенный высшим божеством Тенгри и божественной уткой Умай) – Земля-Вода (населенная людьми) – Средний мир и Эрлик (владелец подземного мира, первый кузнец, обучивший людей кузнечному делу) – Нижний/подземный мир. Представляет интерес, что В. Даль отметил связь кузницы с низом, нижней детородной частью человеческого тела, правда со знаком вопроса: *кузня – гузня?*, с тем же корнем он приводит слова *гузло* – нижняя часть снопа, а также *кузница – гузница* [1]. Неслучайным кажется отождествление сексуального акта иковки (удары молота по наковальне): согласно Словарю символов *молот* – это формирующая мужская сила, атрибут богов грома. *Молот* и *наковальня* вместе являются силами созидания как в мужском активном, так и в женском пассивном начале. Ударяющий и сокрушающий молот представляет собой правосудие и изображается со всеми богами грома, но особенно с Гефестом, Вулканом и Тором [11]. Наковальня – элементковки Вселенной, изначальная печь, земля, материя, пассивное, женское – противоположность молоту, обозначающему оплодотворение, начало. Молот и наковальня – две формирующие силы в природе: мужская/женская; пассивная/ активная; позитивная/негативная. С другой стороны, молот и наковальня – две формирующие силы в природе, одна из которых мужская, другая женская; одна пассивная, другая активная; одна позитивная, другая негативная, являются атрибутом всех божеств кузнечного дела, грома и бури [2], семантически связанными сковкой браков, актом оплодотворения Земли – осуществлением брака между Небом и Землей. Таким образом, архетип «ковка» (кование) одновременно связан с правосудием и законом. Можно утверждать, что использование молотка в судебных заседаниях связано именно с одной из мифологических семковки: «законодательство, закон», именно этот архетип находится в основе выражения окончательности решений суда, как органа государственной власти в соответствии с законом, уподобляясь акту созидания/ творения/ оплодотворения.

Такая трактовка морфемы *куз/ кут* объясняет мифологическое представление о Божьих ковалях/ кузнецах Кузьме и Демьяне/ Козьмодемьяне как *курных* богах. Это представление подкреплялось обычаями и обрядами, транслирующими архетипковки. Так, в русском народном обряде во время святочных игр парни, ряженные кузнецами, «подковывали девок» — задирали им ноги клещами, били молотком по приставленной к ступне палочке и т. п. (ср. народный эвфемизм – «подковать девку» – вступить во внебрачную связь); считалось, что это стимулирует чадородие. У южных славян кузнецы выковывали амулеты, способствующие деторождению» [3]. Показательна связь одного из атрибутов кузнеца – *молота* с законом. Сварог, Гефест, Перун, Косма и Да-

миан/ Козьмодемьян «заковывают реки» а также «куют браки», учреждают однополюсные браки. Хотя удар молотком судьбы при вынесении приговора представляет собой не что иное, как актуализацию древнего архетипа, тем не менее, процесс кования,ковки – дело рук человека, артефакт, который хотя и уподобляется творческому акту Бога, относится к подлунному миру, т. е. бренному, тленному, суете. Так, древнетюркский Эрлик, не имеющий способности размножаться выковывал кермесов (бесов), давал *кут*, умерших людей бездетным родителям. Показательно, что кузнецы являлись родоначальниками музыки и музыкальных инструментов, что, как известно, также относилось к тленному, бренному (*суете/ vanitas*) [12; 13; 14; 15].

В инициации некоторых народов, в том числе восточных славян, входил ритуал перековывания и закаливания иницируемых, восходящие к архетипу *перековка*. С ним можно сопоставить широко распространенный сказочный сюжет о перековывании кузнецом старых людей на молодых который, как отмечает В. Я. Пропп, связан с инициациями: «В материалах Больте-Поливки [3, с. 147] можно найти еще несколько случаев, где сжигаемый превращается в животное. От этого же представления идут легенды о кузнеце, Христе, черте, перековывающих старых на молодых. Сгорая, они приобретают молодость» [4]. Здесь рассматривается только одно из значений слова *перековка*, а именно как процесс придания новой формы, в отличие от другого значения этого слова – *повторная ковка*, например: перековка лошади, при котором не подразумевается нагревания и придания новой формы изделию из металла. Образы творения, сотворения, создания какковки, выковывания и изменения, а также изменения, пресотворения как перековывания/перековки включают в себя представления о нагревании и обработки кузнечным молотом. Здесь явно просматриваются инициационные мотивы – очищения огнем, смерти старого и сотворения нового тела.

Архетипические образы *кузницы*, *ковки* и *перековки* (здесь рассматривается только одно из значений слова *перековка*, а именно как процесс придания новой формы, в отличие от другого значения этого слова – *повторная ковка*, например: перековка лошади, при котором не подразумевается нагревания и придания новой формы изделию из металла) оказались удивительно живучими на русской почве, особенно в периоды революционного преобразования общества а также в периоды «динамического развития».

Так в дискурсе 30-х годов образы кузницы,ковки и перековки являются чрезвычайно актуальными. Известно, что термин возник во время строительства Беломорско-Балтийского канала (1931–1933). Широко употреблялся в разговорной речи, в публицистике, в идеологическом, в официально-деловом/ бюрократическом дискурсе и в разговорной речи. Именно словом *перековка* была названа лагерная газета Беломорканала: «В здании культурно-воспитательного отдела две огромных комнаты были заняты редакцией лагерной газеты «Перековка». Превращение культуры почти полностью отвергалась, ставилась задача «перековки» старой интеллигенции и создания новой» (Библиотечное

обслуживание URL http://www.rntb.org/bibliotachnoe-obluzhivanie/bibliotachnoe-obluzhivanie_90.html). В качестве преобразующей, пресотворяющей силы мыслился труд: «Труд на канале именовался «перековкой» (URL: <http://ussr-kruto.ru/2012/10/23/istoriya-stroitelstva-belomorkanala-bez-tufty-i-ammonala-ne-postroili-b-kanala>). Перековка понималась заключенными и как «отбывание срока»: «Бессчетно, последний раз на Беломорканале «перековывался». (URL: http://www.alfiekohn.org/oneadmin/_files/File/nozhki-busha.htm).

Для современного медийного дискурса более характерны архетипы *ковка* и *кузница*: «Ковка кадров. США открыли в Баку Азербайджано-Американскую журналистскую академию». «Ковка характера» – название статьи о становлении и успехах спотсменов (URL: http://www.fcbelshina.by/povosti/kovka_haraktera.html). Архетип *ковка* просматривается в названии современного тренинга: «Выковывание Духа Воина. Стальная Воля Бесстрашие – тренинг, который проведет Алексей Маматов 18-19 октября» (URL: <http://vk.com/event/76577119>). **Особенно продуктивным в современном медиадискурсе является архетип *кузница*: кузница кадров, кузница здоровья:** «Кузница кадров – специализированный подбор, подготовка, адаптация сотрудников под компанию по авторской, апробированной методике. Технология полностью адаптирована под реалии российского бизнеса (Кузница кадров URL: <http://www.kuka.pro>).

Таким образом, рассмотренные архетипы просматриваются в современных мифологемах. Следует отметить, что архетипы созидания – *ковка* и *кузница* более характерны для современного медийного дискурса, что возможно свидетельствует о созидательных атитюдах современного русского общества в отличие от дискурса 30-х годов, для которого актуальной идеологической задачей являлось перевоспитание заключенных через труд и испытания (перековки), представляющий собой в определенном смысле аналогию инициации.

Литература

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. СПб., 1863–1866.
2. Иванов В. В., Топоров В. Н. Проблема функций кузнеца в свете семиотической типологии культур. // Материалы Всесоюзного симпозиума по вторичным моделирующим системам, т. 1 (5), Тарту, 1974, С. 87–90.
3. Петрухин В. Я. Славянская мифология. URL: <http://pagan.ru/slowar/k/kuznec0.php>.
4. Пропш В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Глава III:22. Печь бабы Яги. URL http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Propp_2/06.php.
5. Седакова И. А. К проблеме заимствований в балканославянских языках: болг. Късмет. // Славянская языковая и этноязыковая системы в контакте с неславянским окружением. М.: 2003.
6. Словарь символов: URL <http://dic.academic.ru/dic.nsf/simvol/505>.
7. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. М.: 2004. Академический проект.

8. Стоянова Е. В. Мифологические представления славян и их отражение в русском и болгарском языках. – Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. Вып. 6. Шумен, 2008. С. 196–209.

9. Стоянова, Е. Лингвокультурные особенности антропоцентрических концептов души и тела в традиции и современности (на материале языка российских масс-медиа). // Образование и квалификация на педагогических кадрах – развитие и проекции през XXI век. Сборник от юбилейна научна конференция. Варна, 26–28 май 2005 г. Том I. Шумен, 2006. С. 283–291.

10. Топоров В. Н. О некоторых теоретических основаниях этимологического анализа. В: Исследования по этимологии и семантике. Т. I: Теория и некоторые частные ее приложения. М. 2004. С. 19–40.

11. Словарь символов: URL <http://dic.academic.ru/dic.nsf/simvol/505>.

12. Чалькова Т. И. Концепт «суета». Понимание и актуальный смысл. В: Годишник на Шуменски университет «Епископ Константин Преславски» XXIII А, 2012. С. 90–117.

13. Чалькова Т. И. Концепт «суета» в русском и болгарском лингвокультурном пространстве. Четвертая белградская встреча славянских русистов. Современное изучение русского языка и культуры в инославянском окружении. // Русский язык как иностранный. Белград, 2012. С. 38–45.

14. Чалькова Т. И. Концепт «суета» в современном медиатексте. – Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения. СПб, 2012. С. 259–262.

15. Чалькова Т. И. Концепт «суета» и вавилонское столпотворение. К проблеме понимания и интерпертации слова и текста. - В: Человек, сознание, коммуникация, интернет. Варшава. С. 1459–1466.

16. Чалькова Т. И. Понимание: звук, слово, текст. Между Преданием и Языком. Шумен: Университетско издателство на Шуменски университет «Епископ Константин Преславски», 2013. 276 с.

17. Чалькова Т. И. Мифологические корни концепта *коварство*. К этимологии слова *кузнец*. VI Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и Мира: человек, сознание, коммуникация, интернет» 22–25 мая 2014 г. г. Лёвен, Бельгия. С. 1865–1876.

18. Чуфадар Н. Митологеми «Съдба» и «Смърт» в Книгата на Деде Коркут. Шумен: Университетско издателство на Шуменски университет «Епископ Константин Преславски», 2013, 276 с.

19. ЭСГ Энциклопедия символики и геральдики Петрухин В. Я. Славянская мифология. <http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%9A%D1%83%D0%B7%D0%BD%D0%B5%D1%86>

УДК 811.161.1

Вера Дмитриевна Черенцова,
преподаватель РКИ
(Военная академия связи
им. С. М. Буденного);
Порядина Юлия Владимировна,
преподаватель РКИ
(Центр европейских языков Lexica)
v.cherentsova@gmail.com,
iporiadina@gmail.com

Vera Dmitrievna Cherentsova,
Russian Language Teacher (Military Commu-
nications Academy named
after S.M. Budenniy),
Iuliia Vladimirovna Poriadina,
Russian Language Teacher
(LEXICA Centre of European Languages),
v.cherentsova@gmail.com,
iporiadina@gmail.com

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕЛЕРЕКЛАМЫ
В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ**

TV COMMERCIAL AS AN INSTRUMENT IN TEACHING
COUNTRY STUDIES THROUGH LANGUAGE

В статье изложены результаты анализа лингвострановедческого потенциала отечественных рекламных роликов для использования на занятиях РКИ. В отобранной российской телерекламе наглядно и кратко представлены такие феномены как прецедентные имена и события, элементы культуры общения, определённые символы эпохи создания рекламного произведения, аксиологические установки общества, экзотизмы и др. Также телереклама представляет собой постоянно обновляемый источник нормативной живой устной речи в бытовых ситуациях, что особенно ценно при обучении РКИ вне языковой среды. Таким образом, телереклама предоставляет широкие возможности для обучения РКИ и может использоваться как вспомогательный наглядный материал на занятиях. Лингвострановедческий потенциал телерекламы на занятиях РКИ проиллюстрирован примерами.

Ключевые слова: телереклама, рекламный текст, лингвострановедческий потенциал рекламы, лингвометодический потенциал рекламы, РКИ, преподавание РКИ, страноведческая компетенция, коммуникативная компетенция

This research was aimed at defining how TV commercial can be used at foreign language classes in order to pass culture-oriented information. Selected Russian commercial videos were analyzed as a source of information about historical personalities and the country in different historical epochs, about behavior rules and norms of speech in different typical communicative situations. These videos reflect current values of Russians and current condition of the language. Moreover, TV commercial is a good resource of allusions to Russian idioms, literature and other cultural phenomena. Taken all together, it makes TV commercial to be a good instrument to pass cultural and linguistic information to students studying Russian as a foreign language.

Keywords: TV commercial, foreign language teaching, Russian as a foreign language, advertising text, culture-oriented linguistics, culture-through-language studies, communication skills

На сегодняшний день имеется существенное количество исследований, посвящённых лингвометодическому потенциалу использования рекламы на уроках иностранного языка [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Исследователи сходятся в том, что аутентичные рекламные тексты предоставляют широкие возможности для презентации нового материала (лексического, грамматического и страноведческого) и работе над ним при обучении иностранному языку. Такой материал

хорошо запоминается и способствует формированию языковой, речевой, коммуникативной и страноведческой компетенций, а также языковой догадки.

В упомянутых работах речь идёт, в первую очередь, о печатной или о наружной рекламе. Научных исследований, посвящённых лингвометодическому и, в частности, лингвострановедческому потенциалу видеорекламы нам не встретилось, хотя данный вид рекламы обладает рядом существенных достоинств и предоставляет безграничные возможности преподавателю.

Остановимся подробнее на доводах в пользу использования рекламных роликов на уроках русского как иностранного:

– Тексты рекламы, в том числе и видеорекламы, как правило, **яркие и легко запоминающиеся**. В них высока частотность использования языковой игры, шутки, прецедентных имён и феноменов.

– Видеоряд и текст (как устный, так и письменный) продуманы таким образом, чтобы максимально заинтересовать зрителя, **привлечь и удержать его внимание**.

– Создатели рекламы всегда стремятся к максимальному **качеству изображения и звука**, используют во время съёмок новейшие технические разработки.

– Ролики находятся в свободном доступе, их поиск не составляет труда в отличие, например, от учебных фильмов для иностранцев.

– Дискретность сюжетов и текста позволяет разнести ролики по уровням владения языком. У преподавателя есть возможность подобрать ролик, соответствующий конкретному уровню или немного его опережающий. При этом визуальная поддержка обеспечивает **интуитивное понимание** студентами вербальной составляющей.

– Реклама отличается **жанровым и стилистическим разнообразием** и всегда имеет конкретного адресата. Ролики можно подбирать в соответствии с текущими методическими задачами и интересами учащихся.

– Продолжительность рекламных роликов в среднем составляет 20–30 секунд, в редких случаях – минуту и более. При этом, в отличие от отрывка из художественного фильма, они представляют собой **законченное произведение**.

– Далеко не всегда рекламируемый товар является смысловой доминантой сюжета, а потому **использование рекламного материала не подразумевает обязательное воздействие** на студента, **как на потенциального потребителя**. Демонстрацию ролика студентам можно остановить ещё до презентации товара и представления информации о нём.

Проведённый нами анализ лингводидактического потенциала рекламных роликов позволил определить различные направления работы с ними. В рамках данного исследования мы не будем останавливаться на них подробно, а рассмотрим лишь страноведческий и лингвострановедческий аспект.

1. Телереклама как источник информации об эпохе, в которую она была создана

Реклама создаётся представителями определённой исторической эпохи и, вне зависимости от интенции авторов, является отражением преобладающих на тот момент тенденций на рынке и в обществе. Это касается и визуальной, и содержательной составляющей рекламы. Ролики рассчитаны на восприятие здесь и сейчас, они очень быстро устаревают и теряют актуальность. То, что могло казаться потребителям привлекательным и желанным 5 лет назад, сегодня с большой долей вероятности никого не заинтересует.

Данная особенность делает рекламные ролики ценным историческим материалом, отражающим быт и мировоззрение той исторической эпохи, в которую они были сняты. Так, например, ролики «МММ» с Лёней Голубковым достаточно красноречиво демонстрируют, какой неискущённой была аудитория в начале 90-х годов прошлого века. Отличным ресурсом для понимания настроения, царящего в тот или иной момент в обществе, может служить политическая реклама.

2. Телереклама как носитель прецедентных феноменов

Сюжеты рекламных роликов и их тексты зачастую содержат отсылки к прецедентным феноменам, в том числе историческим и литературным личностям, текстам, фактам и событиям. Представителя русской лингвокультуры мгновенно считывают эти отсылки, однако для иностранцев их дешифровка весьма затруднительна. На занятиях РКИ подобные ролики могут служить вспомогательным материалом при обсуждении той или иной исторической личности или конкретного произведения. При этом у студентов в памяти остаются яркие и запоминающиеся визуальные образы. К примеру, ролики банка «Империал», посвященные выдающимся историческим личностям, буквально за одну минуту дают представление об описываемой исторической эпохе и раскрывают характер главного персонажа. Среди героев этой серии российские императоры Пётр I, Екатерина II, Николай I, Александр II, а также Иван Грозный и А. В. Суворов.

Отметим и тот факт, что отдельные рекламные тексты сами становятся прецедентными – они «уходят в народ» и становятся частью лингвокультуры (*Чего стоим, кого ждём*, (реклама Росгосстраха) *А ты налей и отойди* (реклама сока «Моя Семья»). Иностранному студенту, разумеется, не нужно заучивать их, однако об их существовании следует знать, так как подобные прецедентные выражения встречаются в речи носителей.

3. Телереклама как источник информации о праздниках в русской культуре и традициях их отмечания

В рекламе находят отражение традиции страны, в том числе традиции отмечания тех или иных праздников. Бесчисленные новогодние ролики и ролики, приуроченные к таким праздникам, как 8 марта, 9 мая, Пасха дают иностранному зрителю представление об их обязательных атрибутах, а также речевых и этикетных нормах поведения в рамках каждого из них.

4. Телереклама как демонстрация устойчивых словоупотреблений

Описанию языка рекламы и использованию в рекламных текстах фразеологизмов, пословиц и устойчивых словоупотреблений посвящены сотни научных работ. Тот факт, что сюжеты рекламных роликов – это, как правило, типизированные ситуации, характеризующиеся набором речевых образцов и клише, делает их ценным лингвометодическим материалом. На основе представленной в ролике ситуации обучаемые могут разыграть собственные, при этом у них уже будет минимальный набор необходимых фраз. Демонстрация ролика на занятии облегчает понимание фразеологизма, пословицы или устойчивого словосочетания и служит примером ситуации, подходящей для их использования в речи. (*Есть вещи, которые одинаково идут всем* – иллюстрация использования глаголов движения в переносном значении (реклама кредита Райффайзен банка).

5. Телереклама как демонстрация национально-культурных стереотипов на речевом уровне

Диалоги персонажей, их речевое поведение в той или иной ситуации отражают общепринятые этикетные нормы. В частности, учащиеся могут почерпнуть информацию об обращениях, принятых в семейном общении – *Мама, Вы опять за старое...* (обращение к теще, реклама масла «Злато»).

6. Телереклама как способ репрезентации состояния современного русского языка

Реклама и рекламные ролики нацелены на немедленное восприятие, они всегда создаются параллельно с продуктом (или событием) или даже опережают их появление. Бренды конкурируют между собой и борются за внимание зрителя, а потому реклама всегда находится на переднем крае и живо отзывается на все изменения в языке и берёт их на вооружение. «Рекламные тексты способны выполнять в учебном процессе роль естественного контекста для введения и тренировки самых разных языковых явлений» [6]. Тексты телерекламы прекрасно справляются с ролью наглядного «учебного пособия», в котором фиксируются изменения в языке, особенно это касается молодёжного сленга, неологизмов, профессионального жаргона и т. д.

7. Телереклама как отражение глобального в локальном

При всей своей универсальности и направленности на максимально широкую аудиторию реклама международных брендов, тем не менее, может значительно различаться в разных странах в соответствии с картиной мира и традициями нации. Транснациональные компании стремятся найти подход к каждому рынку сбыта и акцентируют внимание на разных аспектах товара или услуги. Сравнительный анализ вербальной и визуальной составляющей таких роликов, проведённый совместно со студентами, позволяет им увидеть стереотипные различия двух или более культур и способствует налаживанию межкультурной коммуникации. При этом глубина анализа будет зависеть от уровня владения языком студентами. На продвинутом уровне различия

в текстах или визуальной составляющей могут служить хорошим стимулом для дискуссии.

8. Телереклама как отражение аксиологических установок в обществе

Ценностные и нравственные установки общества ярче проявлены и являются мотивирующим фактором для создания, в первую очередь, социальной рекламы. Диапазон затрагиваемых тем, а значит и «болезней» общества довольно широк (воспитание детей, усыновление, контроль рождаемости, алкогольная и наркотическая зависимости, безопасность дорожного движения и др.). Тем не менее, реклама любого продукта нацелена на определённую целевую аудиторию, а значит, на её аксиологические установки. Например, реклама бытовой химии нацелена в основном на женщин, занимающихся домашним хозяйством. Поэтому зачастую она держит в фокусе семью, экономию семейного бюджета и времени домохозяйки, а также личностное общение между родственниками, подругами и соседями.

В практике преподавания РКИ возможно использование ситуаций, ценностных и нравственных ориентиров, представленных в рекламе как стимула для возникновения дискуссии, а также аргументации своей точки зрения студентами с опорой на представленный в ролике языковой и визуальный материал. Студенты могут получить особую мотивацию к развитию и поддержанию дискуссии, так как они получают возможность высказать своё мнение на острые социальные темы и, кроме того, сравнить аксиологические компоненты родной и русской культуры.

Следует отметить, что ответственность, всегда лежащая на преподавателе за подбор материала, особенно проявляется при апелляции к аксиологической составляющей телерекламы. Например, таких тем как религия, политика и т. п. следует касаться с большой осторожностью.

9. Телереклама как способ краткого знакомства с представителями современной российской культуры, известными личностями (музыкантами, актёрами, спортсменами)

Телереклама, как уже было отмечено выше, является законченным произведением, репрезентирующим широкий диапазон ситуаций. Известные личности, задействованные в рекламе либо «играют» самих себя и проявляют своё своеобразие и талант (например, появление балерины Анастасии Волочковой в рекламе батончика «Сникерс», музыкант Тимати в рекламе средства от боли в горле «Гантум Верде»), зачастую в комической форме, либо играют чужую роль. В обоих случаях, это даёт студентам возможность на протяжении 15–30 секунд увидеть личность в действии, услышать естественный голос, что, несомненно, повышает мнемоническую эффективность представляемого материала.

10. Телереклама как презентация экзотизмов – уникальных национальных блюд и предметов быта (кваса, творожного сырка, творога)

Особенно важна эта функция телерекламы при обучении РКИ вне языковой и бытовой среды, а также на начальных этапах обучения, поскольку студенты, посещая супермаркет или заведения общественного питания не всегда

склонны к экспериментам. В рекламе же не только демонстрируются способы употребления, но зачастую и приготовления продукта.

Выводы

Телереклама является частью современной российской лингвокультуры, широко доступным и легко запоминающимся языковым и речевым материалом.

Несмотря на традиционное отношение к телерекламе как к стилистически сниженному языковому источнику, некоторые её образцы могут использоваться на занятиях РКИ, предоставляя живой, актуальный, яркий, нормативный, обновляемый, репрезентативный лингвострановедческий материал.

Литература

1. Сазонова Т. К. Использование текстов-реалий рекламного характера в ходе обучения общению как средства активизации учебного процесса // Новые тенденции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. Пермь: ПГПИ, 1992. С. 136.
2. Панина Е. Ю. Рекламные тексты как средство формирования иноязычной компетенции в профессионально-ориентированном чтении (на материале немецкого языка). Дисс. канд. педагог. наук. Пермь, 1999. 221 с.
3. Медведева Е. В. Рекламный текст в плане межязыковой и межкультурной коммуникации. Дисс. канд. филол.н. М., 2002. 182 с.
4. Орехова И. А. Языковая среда. Попытка типологии. М., 2003. 194 с.
5. Остроушко Н. А. Проблема речевого воздействия в рекламных текстах. Дисс. канд. филол. наук. М., 2003. 238 с.
6. Квон Сун Ман Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся. Дисс. канд. педагог. наук. М., 2006.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Аверьянова Г. Н.</i> Лингводидактика для иностранцев, изучающих русский язык.....	3
<i>Азаренкова М. И.</i> Формирование межкультурного взаимодействия как актуальный вопрос методики преподавания иностранного языка в военном вузе.....	11
<i>Алеишугина Е. А., Лошкарева Д. А., Угодчикова Н. Ф.</i> Возможности дополнительной образовательной программы в техническом вузе.....	17
<i>Балтуева С. В.</i> Коммуникативно-прагматический подход в обучении иностранцев русскому языку в деловой сфере.....	21
<i>Вакулова Е. Н., Боронкин П. А.</i> Оценочность медийного политического текста.....	27
<i>Варламова И. Ю., Будильцева М. Б., Пугачев И. А.</i> Роль курса «Основы риторики и культура речи» в комплексном обучении иностранцев русскому языку.....	34
<i>Волкова С. Л.</i> Тенденции развития познавательного интереса студентов при обучении иностранному языку в техническом вузе.....	42
<i>Дарьенкова Н. Н.</i> Повышение мотивации к изучению иностранного языка у студентов технического вуза через внеаудиторные мероприятия с использованием средств информационных и коммуникационных технологий.....	47
<i>Дугарева Е. А.</i> Преподавание русского языка в университете в Сиего де Авила.....	53
<i>Задонская Г. А.</i> Традиции и инновации в научно-методической деятельности кафедры русского языка СПбГАСУ.....	58
<i>Карапетян Н. Г., Черненко Н. М.,</i> Русский язык в профессиональной сфере общения (специальности: строительство и архитектура).....	62
<i>Корнева О. Н.</i> Экологическое воспитание специалиста в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе.....	69
<i>Кунникова О. А., Тищенко Н. Г.</i> Включение видеоматериалов в электронные учебники РККИ.....	73
<i>Лысенко О. А.</i> Болгарский опыт интеграции гуманитарных и профессиональных знаний: использование приема остранения.....	78
<i>Милевская Т. Е.</i> Способы проявления автора в краеведческих текстах.....	84
<i>Михалева Е. В.</i> Разработка и внедрение учебно-методических ресурсов для иностранных студентов из стран ближнего зарубежья.....	88
<i>Налимова Т. А.</i> Принципы создания профессионально ориентированного пособия для иностранных студентов-дизайнеров в контексте современных тенденций в обучении русскому языку.....	94
<i>Нгуен Тхи Ко</i> Использование современных информационных технологий в изучении биографии русского писателя (поэта) в неязыковой среде.....	99
<i>Новикова Н. С., Маханькова И. П., Хворикова Е. Г.</i> Профессиональная языковая картина мира и её формирование при обучении иностранце языку специальности... ..	104
<i>Огольцева Е. В.</i> Понятие «внутренняя форма слова» как фактор усвоения русской производной лексики студентами-иностранцами.....	113
<i>Павлюк Н. А., Серова Л. К.</i> Разработка и внедрение электронный курсов по РККИ ...	127
<i>Пушкарева Е. А.</i> Применение технологии развития критического мышления на занятиях по иностранному языку в техническом вузе.....	131
<i>Родионова И. В.</i> Рапорт в официально-деловой сфере общения военнослужащих... ..	135
<i>Савельева Н. В.</i> Роль оценочных конструкций в моделировании ассоциативно-семантического поля «интеллигент» в текстах русской мемуарной прозы.....	140
<i>Сосорбарам Эрдэнэмаам</i> К вопросу об учёте актуального членения при обучении переводу монгольских студентов-руссистов.....	143
<i>Стоянова Е. В.</i> Вкусовая метафора и современный медиавкус.....	147

<i>Торохтий Л. С., Мацко И. В.</i> Особенности функционирования современного русского языка на территории Казахстана.....	155
<i>Фархутдинова Ф. Ф., Мельникова А. Ю.</i> Роль проектной практики в подготовке иностранных магистров-филологов.....	161
<i>Чалькова Т. И.</i> Мифологические корни и семантические рефлексы концепта «кузнец».....	166
<i>Черенцова В. Д., Порядина Ю. В.</i> Лингвострановедческие потенциал телерекламы в преподавании РККИ.....	162

Научное издание

**ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Сборник научных статей
II Всероссийской научно-практической конференции

Компьютерная верстка И. А. Яблоковой

Подписано к печати 09.11.2017. Формат 60×84 1/16. Бум. офсетная.

Усл. печ. л. 10,5. Тираж 300 экз. Заказ 115. «С» 83.

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.